PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 17 1 LISTOPADA 1933 ROK XII

CZY REFORMY SZKOLNE BYŁY U NAS KONIECZNE?

Omawiając w N-rze *P. S.* na 1 lutego rb. „Ideał wychowawczy“, przedstawiliśmy, co nazywamy wogóle wychowaniem, jakie są jego znamiona i cechy a następnie rozważaliśmy, kto i kogo się wychowuje i w jakim celu. Na podstawie tych rozważań doszliśmy do przekonania, że k a ż d e w y c h o w a n i e ma c h a r a k t e r s p o ł e c z n y. Społeczeństwo przez czynniki do tego powołane kształtuje psychikę każdej jednostki, należnej do tego społeczeństwa, udziela tejże jednostce tych wszystkich dóbr moralnych i duchowych, które przez wiekowe trudy nagromadziło. A dalej, że każda jednostka korzysta z tych dóbr pod każdym względem dobrowolnie, bez żadnego nacisku, wyzysku ni gwałtu. Dlatego też społeczeństwo zyskuje uprawnienie moralne do wychowywania młodszych pokoleń.

Jeżeli tak dalej rozumować będziemy, to przekonamy się, że społeczeństwo w każdej epoce swojego rozwoju musiało i musi posiadać własny ideał pedagogiczny, odrębne hasła wychowawcze i odpowiednio do swych potrzeb urządzać wychowanie swej młodzieży. Działo się to wszystko w miarę rozwoju, zmian, potrzeb materjalnych, warunków życia społeczeństwa itp., a z tego płynęły i potrzeby duchowe, intelektualne, moralne itd. Inaczej być nie mogło. Gdyby było inaczej, społeczeństwo kręciłoby samo sobie sznur na kark własny. Składając się z jednostek żywych, żyje ono samo, jest tworem żywym i nie może jako takie kierować się z epoki na epokę tym samym systemem pedagogicznym uniwersalnym, choćby on był oparty na najbystrzejszej logice. Ideały wychowawcze, hasła pedagogiczne wytwarzały się ze zbioru sposobu, metod, doświadczeń, przeżyć, zdobytych przez wieki, a zgodnych z urządzeniami społecznemi i stanem umysłowym społeczeństwa każdej epoki. To też w każdej epoce widzimy pewien zasadniczy typ wychowania jako rezultat życia zbiorowego. W każdej epoce więc zależnie od swych potrzeb wytwarzało sobie społeczeństwo pewne organy, których celem była i jest praca wychowawcza w myśl ideałów i haseł wówczas panujących, według których następowała realizacja, korygowana przez życie tj. przez warunki i stosunki.

Podkreślamy jeszcze raz to zdanie, że ideały i hasła pedagogiczne były zmieniane w każdej epoce. I tak będzie nadal.

W roku 1932 ogłoszono w Polsce ustawę, obejmującą reformę szkolnictwa powszechnego i średniego. W roku bieżącym uchwalono zaś ustawę o szkołach akademickich. Obie te ustawy, obejmujące wychowanie i nauczanie najmłodszego, młodszego i młodego pokolenia od fundamentów aż pod dach uniwersytetów i równorzędnych im zakładów, rozpoczęto natychmiast realizować. W ustawach tych znajdują się idee, hasła i postulaty wychowawcze, w myśl których przyszłe pokolenia kształtowane będą.

Brak miejsca nie pozwala nam wykazywać, jakie to ideały, hasła czy postulaty pedagogiczne są dominantą tych ustaw. Każdy wychowawca po rozważnem przeczytaniu sam sobie je wyszuka.

Jeżeli ogłoszono ustawy i rozpoczęto ich realizowanie, musiała zaistnieć konieczność dziejowa, konieczność na dalszy rozwój społeczeństwa polskiego, czyli, jak wyżej przedstawiliśmy, musiała rozpocząć się jakaś nowa epoka w życiu narodu polskiego.

Epoka ta rzeczywiście zaistniała, a rozpoczęła ją chwila odzyskania niepodległości.

Epokę tę poprzedzał okres niewoli, trwający około 150 lat. Niewola ta w swoisty a potrójny sposób wyciskała swe piętno na wychowanie całych pokoleń polskich, zależnie od zaborów. Jak to się odbywało, każdy z nas zna dokładnie z historji wychowania lub z własnych przeżyć z czasów szkolnych. Jedno stwierdzamy: polityczna niewola nie sprzyjała rozwojowi szkolnictwa na ziemiach polskich, a tem bardziej stawianiu czyto ideałów, czyto haseł a wreszcie postulatów pedagogicznych własnych. Nie można było nawet marzyć o naśladowaniu nowych kierunków wychowawczych, które za granicami się ukazywały. Szkolnictwo na ziemiach polskich musiało iść pod ogólny szablon, którego ideały nie liczyły się zupełnie z potrzebami polskiego społeczeństwa. Szkoła wówczas była narzędziem wynaradawiania, a cała energja społeczeństwa polegała na obronie młodzieży przed wynaradawianiem.

Cofnijmy się myślą jeszcze dalej, do czasów rozbiorów Polski.

I wówczas przekonano się, że ideały i hasła, panujące w dziedzinie wychowania, nie wystarczały społeczeństwu. Dlatego też utworzono w roku 1773 Komisję Edukacji Narodowej, która po dziesięciu latach pracy ogłosiła nowy program, tyczący się wychowania publicznego, a program ten stał się „Ustawą Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły Rzplitej

przepisaną". Ustawa ta obejmowała — jak i ustawy wyżej przytoczone — „wszystkie generalne akademje, gimnazja, kolonje akademickie, szkoły publiczne, żadnych nie wyłączając." Twórcy tejże ustawy zdawali sobie jasno sprawę jako politycy przedewszystkiem, że Polska była w pełnym rozkładzie moralnym, w stanie zupełnej anarchji. A jako gorący patrjoci i umysły szlachetne przyszli do przekonania, że dopiero nowe pokolenie, inaczej wychowane, od młodości zaprawiane do obowiązków i cnót obywatelskich, a wyrwane z pod zgubnego wpływu starszych, odrodzi Polskę, przywróci jej potęgę, siłę, znaczenie i należne miejsce w Europie. To było celem, wytkniętym przez „Ustawę".

A teraz wypada nam zastanowić się nad jednem.

Jak zachowało się wówczas społeczeństwo tj. szlachta?

Otóż głosiła ona, że „Ustawa" rozszerzy „na cały kraj zarazę warszawską, że zgubi nauki, wiarę, poczciwość, wprowadzi herezję i powszechne niedowiarstwo" itp. Uderzała dalej na wprowadzanie nauki moralnej świeckiej, prawa natury, matematyki, fizyki, przyrody, gdyż w tych naukach widziała „zasłony modnych sentymentów".

Ale nietylko tak postępowała szlachta. Głosili to samo, naturalnie pocichu, i sami nauczyciele.

Wypowiadano takie sądy, ale jak postępowano?

Ponieważ nie było wówczas przymusu szkolnego w Polsce, poczęto bojkotować szkoły, które poczęły świecić pustkami. Uczono młodzież prywatnie, lub co gorsze, wysyłano ją na naukę do szkół poza kordon austrjacki, a to z tej racji, że tam szkoły prowadzono po dawnemu. Tak postępowano z młodzieżą z ziemi lubelskiej i Wołynia. Z Wielkopolski wysyłano dzieci do szkół zakonnych pruskich.

Do epok dalszych nie będziemy przechodzili. To, cośmy wyżej przytoczyli w skrócie o „Ustawie K. E. N." i o reakcji ówczesnego społeczeństwa, zupełnie wystarcza do wykazania paralelizmu z dobą dzisiejszą i do pewnej refleksji.

Wielka wojna wstrząsła nietylko Europą, ale i całym globem ziemskim. Zmieniły się po niej pojęcia polityczne, społeczne, etyczne, ekonomiczne itd. Wojna ta nie była, jak prawie wszystkie dotąd, wojną o dane terytorjum i o kontrybucję. Po niej życie nie wróciło do dawnego trybu. Ewolucja na każdem polu odbywa się bardzo szybko, a kiedy się skończy, nikt nie wie. Zbyt wciągnięci jesteśmy w wir życia współczesnego, abyśmy mogli wobec jego nowości zająć stanowisko bezwzględnie objektywne. Na to potrzeba czasu, by w perspektywie jego należycie

ocenić współczesne prądy i formy wychowania nowego pokolenia. Na drogę reform wychowania nowych pokoleń weszła i wejść musiała Polska.

Zmuszała ją do tego twarda konieczność: położenie geograficzne, stosunki polityczne na zewnątrz, układ narodowościowy wewnątrz państwa itp. Świadomą była tego, co dzieje się na tem polu w innych państwach: we Włoszech, Jugosławji, Bolszewji, Niemczech. Czy brała stamtąd wzory, a jeżeli tak, w jakim kierunku, nie mamy możności przedstawienia tego tem bardziej, że i w wymienionych wyżej państwach wiele z tych poglądów, zamierzeń, usiłowań i prac zmienia się prawie z dnia na dzień. Jedno tylko jest pewne: Polska w swych ustawach szkolnych rozwinęła ideał człowieka uspołecznionego, którego wychowanie ma zaopatrzeć w cnoty moralne i obywatelskie. Nie traktuje jednostki w oderwaniu od rzeczywistości, od więzów społecznych, ale pragnie dać rzeczywistości polskiej obywateli, zagrzanych do pracy dla drugich, bez względu na narodowość, zahartowanych na spiętrzone przed nimi trudności, zdyscyplinowanych wewnętrznie i przystosowanych do tego środowiska, w którem żyją i działają jako obywatele jednego państwa.

Jest to ideał wychowania społeczno-obywatelskiego na terenie całości jako państwa. Jest to zwycięstwo myśli pedagogicznej XX wieku, która nie poszła temi torami, jakie chciał narzucić jej skrajny czy wybujały indywidualizm, głoszony przez Ellen Key. Nie dlatego, aby myśl ta lekceważyła potrzebę i konieczność silnych indywidualności. Wiemy bowiem bardzo dobrze, że każde społeczeństwo składa się przecież z jednostek. A im więcej w tych jednostkach skupi się tężyzny, siły, samodzielności, tem bardziej spotęguje się energja zbiorowa, świadomość, czego ujął francuski socjolog w barwne porównanie o niemożliwości stworzenia żarzącego ogniska, jeżeli zgromadzi się wygasłe węgle.

Kończąc niniejszy artykuł, winniśmy wykazać paralelizm między dobą Komisji Edukacji Narodowej, a czasami dzisiejszemi. Że jest wiele i to bardzo wiele tych samych momentów natury politycznej, społecznej, etycznej, ekonomicznej itd., nie ulega wątpliwości.

Każdy łatwo bez uprzedzeń je wyszuka. A kiedy je wyszuka, nasuną się same przez się pewne refleksje.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

JEDNO Z ISTOTNYCH ZADAŃ WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z DOMEM.

Dążenie do nadania realnych kształtów idei współpracy szkoły z domem przybrało dzisiaj już cechy zjawiska powszechnego i w mniej lub więcej wyraźnej formie występuje w przeważnej ilości naszych szkół. Jest to objaw zupełnie naturalny i zrozumiały, a wynika z powodu zmiany stosunków i poglądów na sprawy przedewszystkiem wychowania, a także i nauczania młodzieży.

Nie mam zamiaru podawać, jak w rozwoju historycznym przedstawiała się sprawa wpływu rozmaitych czynników na wychowanie młodego pokolenia; zaznaczam tylko, że jak niegdyś panowały poglądy, iż wychowaniem dzieci ma się zajmować wyłącznie szkoła lub wyłącznie rodzina, tak znowu dziś uważamy, że tylko wspólna praca szkoły i rodziny może ostatecznie wychować dziecko.

Tak przedstawiały się sprawy już bodaj od kilku dziesiątków lat, ale wypadki porozumienia między rodzicami a szkołą na szerszą skalę można było zauważyć dopiero od kilku lat, w nielicznych tylko wypadkach wcześniej. Obecnie, po dobrych kilku latach doświadczenia w tym kierunku, widzimy, że jednak praca przybiera często formy wręcz niepożądane lub w najlepszym razie otrzymuje się wyniki słabsze niż się spodziewano. Coś widocznie musi być nie w porządku. Mam wrażenie, że wedle wszelkiego prawdopodobieństwa przyczyn należałoby szukać gdzieś u podstaw i założeń współpracy. Zastanówmy się więc nad tem, jakie były naogół początki współpracy szkoły z rodzicami. Zdaje się, że takich szkół, które z własnej inicjatywy rozpoczęły współpracę, było w stosunku do ogólnej ilości szkół, w których istnieje dziś współpraca, niewiele. Dużo szkół czyniło to potem z tego względu, że o współpracy zaczyna się coraz więcej mówić, wypadało więc coś w tym kierunku robić, nierzadko organizowało się współpracę na wyraźne życzenie lub wręcz polecenie władz.

Zastanowimy się przedewszystkiem nad przyczynami, które spowodowały zorganizowanie współpracy szkoły z domem. Nie chcę twierdzić, że nastąpiło to jedynie z powodów, które podam, chociaż one w wielu wypadkach decydowały. Wszędzie, gdzie szkoła natrafiała na trudności, których sama pokonać nie umiała, a od innych czynników pomocy spodziewać się nie mogła, zmuszona była szukać tej pomocy tam, dokąd dotychczas zwykle się nie zwracała, a mianowicie u rodziców.

Powodami, które zmuszały szkołę do takich kroków, były przedewszystkiem kłopoty natury materjalnej; ale szkoła szukała pomocy u rodziców i wtedy, gdy ze względów wycho-

wawczych poczuła się wobec wychowanka bezsilną. Czasami i rodzice, widząc szkołę w trudnych warunkach, sami spieszyli jej z pomocą (tak materjalną jak i moralną) słusznie rozumując, że chodzi tu o dobro ich własnych dzieci.

Tak więc rodzice użyczyli szkole przedewszystkiem pomocy materjalnej w wielu rozmaitych postaciach, począwszy od gotówki a skończywszy na dyżurach w kościele czy na wycieczkach. Wszystko to razem wzięte, bez względu na formę, jest mniej lub więcej dobrowolnem przyjęciem przez rodziców nowych obowiązków na siebie.

Pomoc ta, ze względu na ciężkie często warunki pracy w szkole, była dla niej bardzo pożądana i przyczyniła się nierzadko do takiego wyposażenia szkoły w sprzęty i pomoce naukowe, że mogła, nie troszcząc się o to, swobodnie kontynuować normalnie swą pracę w zakresie nauczania i wychowania dzieci. Rodzice płacili nadal uchwalone składki pieniężne i naogół byli zadowoleni z wyników, osiągniętych przy ich pomocy. Byli to jednak ci rodzice, którzy przeważnie z własnej woli zobowiązali się do regularnego uiszczania pewnych opłat na rzecz szkoły.

A teraz wyobraźmy sobie, jak te sprawy przedstawiały się w tych szkołach, gdzie współpracę zapoczątkowano dlatego, że tak wypadało lub też *na życzenie władz*. Jest rzeczą zrozumiałą, że ci, którzy mieli pracę tę prowadzić, widząc w niej rzecz nową, zaczęli oglądać się za jej wzorami, a znalazłszy już gdzie początki współpracy, nawet może dobrze pojętej, przejęli stamtąd przedewszystkiem jej formy zewnętrzne i to, co zdaje im się w tem być ważniejszem. Rozumie się, że w wielu wypadkach za taką najważniejszą rzecz uznano *pieniężną pomoc* ze strony rodziców w formie składek na rzecz szkoły.

Warunki *współpracy*, gdzie rozpoczęto ją nie z powodu odczuwania jej potrzeby przez nauczycielstwo, ale często na *polecenie*, były gorsze. Pomijając już inne nastawienie nauczycielstwa, spotykamy się tu z innem naogół ustosunkowaniem się rodziców.

Tak szkoły, w których inicjatywa współpracy wyszła ze strony nauczycielstwa, jak i szkoły, gdzie tę akcję naśladowano tylko w formach, po pewnym czasie mniej więcej się wyrównały w tem znaczeniu, że szablonowe i jednostronne *formy współpracy spowszedniały*.

Jak jednostronnie pojmowały współpracę nawet szkoły, w których praca ta miała wiele pozorów dobrze pojętej, świadczy o tem powiedzenie jednego z kierowników dużego miasta, który na zebraniu, zorganizowanem w celu omówienia zagadnienia współpracy, oświadczył zupełnie wyraźnie, że szkoła jego jest już tak

wyposażona w pomoce naukowe dzięki poparciu rodziców, że obecnie współpracy rodziców nie potrzebuje.

Jednostajne składanie opłat i bierna rola sprzykrzyła się nawet najposłuszniejszym rodzicom; chcieli więc dojść do głosu przynajmniej w tych sprawach, gdzie chodziło o użytkowanie pieniędzy, pochodzących z ich składek miesięcznych. Było to zupełnie zrozumiałe i dziwić się tylko należało, że w niektórych szkołach nastąpiło to tak późno.

Mniej odwagi natomiast mieli rodzice, a może nawet w wielu wypadkach wykazali brak aspiracyj tam, gdzie chodziło bezpośrednio o sprawy wychowawcze. Być może, że nie odzwyczaili się od dawnego sposobu myślenia, wedle którego jedynie szkoła mogła w tych kwestjach zabierać głos. Ale zdaje się, że wpłynęło tu więcej stanowisko szkoły, która podobne pretensje zwykła w wielu wypadkach uważać za chęć mieszania się rodziców do nieswoich spraw. Uważała więc szkoła za stosowne bronić się przed tem, aby rodzice mogli zabierać głos w sprawach wychowawczych.

Widzimy więc pewne trudności przy rozwiązaniu zagadnienia, raz ze strony szkoły, która dąży do supremacji i traktowania rodziców jako czynnika podrzędnego, raz ze strony rodziców, którzy nie przedstawiają się bynajmniej tak idealnie, jakby się pozornie zdawało. Wiemy dobrze, że w wielu wypadkach uzależniają swój stosunek do szkoły wyłącznie od tego, jakie świadectwo przyniesie dziecko ze szkoły i bez względu na to, czy na nie zasłużyło czy nie, chcą, aby zawsze było dobre. Ile razy zdarzają się takie wypadki, gdzie rodzice, wykorzystując swe stanowisko w kole rodzicielskiem, chcieliby załatwiać osobiste porachunki z niektórymi członkami grona nauczycielskiego. Nierzadko zdarza się, że rodzice nic jeszcze nie zdziaławszy sami, chcieliby, aby wszystkie ich uchwały, wkraczające nieraz wyraźnie w zakres kompetencyj szkoły, były bezwarunkowo przez nią respektowane i wykonywane. Niesposób tu zresztą wyliczać wszystkie możliwości wykroczeń ze strony rodziców, jak i ze strony szkoły, są one liczne, ale nie o to tu przecież chodzi. Zgodzić się jednak z tem musimy, że dopuszczenie rodziców do głosu o równej wartości w sprawach, odnoszących się do wychowania ich dzieci, jest koniecznością.

Pogląd i pojęcie współpracy szkoły z domem, tak jak ona się najczęściej dziś przedstawia, musi ulec gruntownej zmianie, i jeśli idea współpracy choć częściowo ma być zrealizowana, to tylko przy prawach równorzędnych rodziny i szkoły. Oba te czynniki winny mieć proporcjonalne do obowiązków prawa, z których winny w pełni korzystać, używając ich jako środka do osiągnięcia celu, jakim jest wychowanie młodzieży.

Aby cel ten osiągnąć, trzeba go znać. Nie można wątpić w to, że zna go szkoła, ale zupełnie ręczyć za to nie możemy, że znają go wszyscy rodzice. Uświadomienie rodziców o celu zamierzeń szkolnych, to sprawa niełatwa (jeśli się weźmie pod uwagę ich wykształcenie ogólne) i nadzwyczaj ważna. Chodzi nam przecież o to, aby rodzice nie byli tylko wykonawcami poleceń szkoły, ale aby czyniąc coś, wiedzieli, dlaczego tak postępują.

Jestem przekonany, iż celu tego nie osiągnie się przez bezplanowe i doraźne urządzanie choćby najlepszych na ten temat odczytów, ale przez stałe wciąganie rodziców w orbitę działań szkoły. Należy doprowadzić do takiego stanu rzeczy, aby rodzice przestali uważać szkołę za urząd, ale uznali ją za instytucję wychowawczo-naukową, z którą swoją współpracę winni uważać za obowiązek.

Jak powinna szkoła wprowadzać rodziców na swój teren i przygotowywać do tego, aby później współpraca z nimi była pożyteczna?

Trzeba przedewszystkiem pokazać rodzicom szkołę i to nietylko w czasie konferencji z nimi, czy efektownego przedstawienia, ale w czasie codziennej, żmudnej, nierzadko szarej pracy szkolnej. W tym celu winni rodzice mieć możność bywania na lekcjach w szkole i to nietylko w wyznaczonych dniach, ale w ciągu całego okresu zajęć szkolnych. Zobaczą wtedy szkołę taką, jaką ona w rzeczywistości jest i jaką właściwie powinno się ją oglądać. Szkoła bowiem to nie muzeum przedmiotów martwych, ale coś żywego, gdzie odbywa się normalna praca. Tylko w czasie pracy i to zwyczajnej, a nie na pokaz przygotowanej, winna szkoła być dostępna rodzicom.

Przeciw temu nauczycielstwo wielu szkół wyraźnie występuje. Jakie są powody takiego postępowania? Nie wchodzę w to, bo mogą one być różnorakie, wszystkie jednak nie wytrzymają m. zd. poważnej krytyki. Przeciwnicy odwiedzania lekcyj przez rodziców, przekonaliby się wkrótce, że kontrola (tak się to zwykle nazywa) w początkach może krępująca, potem nie będzie na nas robiła większego wrażenia, a skutki odwiedzania będą napewno dobre. Wszak zwiedzanie lekcyj przez rodziców przekona ich, że nauczanie to sprawa nie tak łatwa, jakby się pozornie zdawało, w następstwie takiego spostrzeżenia rodzice będą odnosić się z większym szacunkiem do pracy nauczyciela. Znajdzie się przy tej sposobności chwilka czasu na omówienie niektórych spraw, odnoszących się, jeśli już nie do spraw ogólnych, to przynajmniej do osoby dziecka rodzica, odwiedzającego lekcję. W związku ze zwiedzeniem przez rodziców lekcji winniśmy im powiedzieć, jak uczymy ich dzieci, jaki i ile materjału mamy opracować, w jaki sposób winno się to odbywać w szkole i domu.

To ostatnie ważne jest z tego względu, gdyż dotykamy tu sprawy pracy dziecka w domu i ewentualnej pomocy w tej pracy ze strony rodziców.

W czasie zwiedzania lekcyj zobaczą rodzice, jak zachowuje się i pracuje ich dziecko w szkole. Mniej będzie wtedy utyskiwań na niesprawiedliwe oceny pracy dziecka przez szkołę. Po pewnym czasie przekonają się sceptycy, że odwiedzanie lekcyj przez rodziców ułatwi im naprawdę pracę, że wtedy prędzej znajdą zrozumienie dla swych poczynań.

Jestem przekonany, że przed obecnością rodziców na lekcjach nietylko nie trzeba się bronić, ale raczej starać się o to, aby oni właśnie zechcieli się do tego przekonać i możliwie najczęściej bywać na lekcjach. Ci, u których rodzice mają wolny wstęp na lekcje, wiedzą, że do tego trzeba ich zazwyczaj namawiać.

Wyobraźmy sobie, że jest klasa, w której wszyscy rodzice byli przynajmniej kilka razy na lekcjach. Mieli oni możność nieco poznać szkołę i przyjrzeć się jej w normalnych warunkach pracy, a będąc przez to zainteresowani sprawami wychowania i nauczania ich dzieci, pracą własnych dzieci zechcą się bliżej zająć.

Tylko z tymi rodzicami można mówić o potrzebach szkoły, o planach na przyszłość, którzy wiedzą, co w szkole jest i mają pewne wyobrażenie o tem, co być powinno. Taki stan rzeczy nastąpi wtedy, gdy rodzice poznają dokładnie szkołę, poznanie zaś osiągnie się przez zwiedzanie lekcyj szkolnych.

Raz jeszcze z naciskiem należy stwierdzić, że nie powinniśmy być przeciwni obecności rodziców na lekcjach szkolnych. Nie mamy powodu kryć się z swoją pracą, o której mówimy, że jest rzetelna i sumienna. Wtedy tylko moglibyśmy być nieradzi odwiedzinom rodziców, gdyby praca nasza nie była taka, jak mówimy, a tak chyba nie jest.

Z chwilą, gdy rodzice naprawdę zorjentowali się w tem, co stanowi istotę szkoły i pracy w niej, możemy mówić o współpracy wychowawczej z rodzicami. Dopiero wtedy będą oni świadomi tego, co czynią i potrafią zrozumieć, ile mogą nauczycielom w ich pracy dopomóc; jeśli zaś tego dotychczas nie czynili, że zmarnowali czas, często niesłusznie winiąc jedynie nauczycieli za to, iż dziecko ich nie czyniło odpowiednich postępów w nauce.

Zdania tych rodziców, którzy poznali szkołę w sprawach wychowawczych, mogą nam wiele powiedzieć, mianowicie przedewszystkiem to, czy duże różnice zachodzą między naszemi a ich poglądami wychowawczemi, i wtedy zrozumiemy, dlaczego usiłowania nasze (które naszem zdaniem winny były przynieść oczekiwany skutek) zawiodły.

Ale zapytajmy teraz wyraźnie, w czem mogą nam rodzice okazać swoją pomoc w wychowaniu.

Nie wszyscy wiemy, jak odnoszą się do nas poza szkołą i co myślą o nas nasi uczniowie. Wiadomo, że często fałszywie przedstawiają zdanie rodziców wobec nauczycieli i przeciwnie w fałszywem świetle przedstawiają nauczycieli wobec rodziców. Z tego też powodu duże znaczenie ma sam fakt, że dziecko wie o tem, iż między rodzicami a nauczycielem jest stałe, bezpośrednie porozumienie. Rodzice, o ile zechcą być szczerzy i chcą wyzbyć się szkodliwej zarozumiałości, mogą nam wytłumaczyć, dlaczego uczeń zachowuje się w danym wypadku inaczej niż zazwyczaj, dlaczego w pewnym okresie czasu zaniedbał się itp. Rodzice mogą nam (i tem nie trzeba pogardzać) poradzić, jak z ich dziećmi należy postąpić. Może w wielu wypadkach będą się mylili, ale nie bagatelizujmy tego; zdanie rodziców też weźmy pod uwagę.

Mogą rodzice występować także i z inicjatywą pewnych pomysłów i, o ile mają one jaką wartość, należy je realizować, aby tem przekonać rodziców, że są oni nietylko wykonawcami pomysłów szkoły, ale że i szkoła respektuje ich zdanie.

Nieraz rodzice mogą na terenie szkoły spełniać w pewnych wypadkach rolę nauczycieli, dokładniej mówiąc, pewnego rodzaju specjalistów czy ekspertów. Nauczyciel posiada wiedzę ogólną w tym zakresie, który pozwala mu udzielać dzieciom pewnych wiadomości z wszystkich dziedzin wiedzy; najczęściej jest nauczyciel, jak to się mówi „od wszystkiego". W niektórych wypadkach sam odczuwa, że byłoby lepiej, aby pewne tematy opracował za niego specjalista. Czy nie lepiejby było, by np. na lekcjach przyrody przemówił do dzieci nie nauczyciel, ale fachowiec-ogrodnik (ojciec jednego z uczniów) i zabrał uczniów do swego ogrodu, a mając i większą wiedzę i dużą praktykę zawodową, przedstawił i praktycznie pokazał rzeczy, związane z opracowaniem niektórych zagadnień, poleconych przez obowiązujące programy szkolne. Zamiast prosić obcą osobę, mniej związaną ze szkołą o to, aby pozwoliła zwiedzić swoją pracownię, czyż nie lepiej byłoby, aby prośbę tę skierować pod adresem jednego z ojców naszych uczniów?

Mamy tu przed sobą duże pole możliwości w zakresie współpracy z rodzicami. Ale strzeżmy się, by nie wypaczyć tej pięknej idei. Przytoczę autentyczny wypadek. Otóż na posiedzeniu rodziców pewnej szkoły zastanawiano się nad tem, jak możnaby tanio nabyć czy uzupełnić radjoodbiornik. Na jego zakupienie nałożono już na rodziców haracz, ale było to za mało. Naraz jeden z nauczycieli zapytuje: „Czy pan X (właściciel składu radjoodbiorników) nie ma u nas dzieci?" „Na szczęście nie"

odpowiada jedna z przytomniejszych matek. A co byłoby, gdyby pan X miał rzeczywiście to nieszczęście mieć syna w tej szkole? Można to sobie łatwo dośpiewać. Od takiej współpracy bądźmy jak najdalej.

Współpraca rodziców może być nadzwyczaj pożyteczna szczególniej wtedy, gdy chodzi o urządzenie jakiejś imprezy. Okazują w takich wypadkach rodzice dużo pomysłowości i energji. Praca ta sprawia im wiele przyjemności, bo pracują dla swych dzieci; od ich wysiłków zależne jest powodzenie imprezy ich dzieci.

Wspomnieliśmy przedtem o pewnej różnicy poglądów nauczycieli i rodziców oraz o braku u rodziców fachowych wiadomości o wychowaniu i nauczaniu dzieci. Można bez większych zastrzeżeń przypuszczać, że poglądy rodziców będą zazwyczaj mniej lub więcej konserwatywne i naogół niezgodne z dzisiejszym stanem wiedzy w tej dziedzinie. Wtedy staje przed nami zagadnienie bardzo poważne, nowa praca, mająca na celu kształcenie w tym zakresie nie kogo innego, jak właśnie rodziców naszych uczniów. Oni przedewszystkiem, jako najbardziej powołani do wychowania młodego pokolenia, winni być zaznajomieni z najnowszemi zdobyczami wiedzy z tej dziedziny. Przeważnie są rodzice, bez względu na stopień ogólnego wykształcenia, z temi sprawami mało i fragmentarycznie tylko zaznajomieni. Wtedy, gdy się sami kształcili, gdy uczęszczali do szkoły, tego ich nie uczono, lub sprawy te ich nie zajmowały; dziś, gdy wiadomości te bardzoby się im przydały, nie mogą zajmować się teoretycznemi kwestjami pedagogicznemi, bo nie mają na to czasu, ani ku temu odpowiednich sposobności. Tam jednak, gdzie sprawy te wiążą się silnie z dobrem ich dzieci, chętnie posłuchają nauczyciela, jeśli potrafi przedstawić to w należytej formie i na odpowiednim poziomie. Szkoła ma więc możność kształcenia rodziców w zakresie pedagogiki; chodzi tylko o to, aby umiała znaleźć właściwą ku temu formę. Od tego wykształcenia zależy powodzenie całej współpracy. Musi się bowiem nietylko ustalić cel pracy, ale trzeba rozumieć, dlaczego on jest taki, a nie inny. Właśnie pedagogiczne dokształcanie rodziców ma prowadzić do tego, aby rodzice na temat celów współpracy doszli ze szkołą do porozumienia i aby z przekonania mogli dążyć do osiągnięcia tych celów.

Jak winno się odbywać pedagogiczne dokształcanie rodziców, trudno określić. W jednym wypadku nawet poważnie potraktowany referat będzie dobry, w innych poprzestaniemy na pogawędce na ten temat lub na okolicznościowych uwagach.

Reasumując to, co dotychczas powiedziałem, stwierdzam, że w urzeczywistnieniu zamierzeń z zakresu współpracy szkoły z domem winniśmy pilnie przestrzegać zasady prostego

stosunku praw i obowiązków. Żądając od rodziców świadczeń w jakiejkolwiek formie, winniśmy pamiętać o tem, że z tego tytułu mają oni słuszne pretensje także i do pewnych praw, przed udzieleniem których nie wolno nam się wzbraniać. Twierdzę dalej, że istotą współpracy szkoły z domem jest przedewszystkiem współpraca wychowawcza i równouprawnienie rodziców i szkoły w tej pracy. Aby to nie było sztuczne, należy doprowadzić do zmniejszenia różnic w wykształceniu pedagogicznem nauczycieli i rodziców przez dokształcanie rodziców w tym kierunku.

Sambor (woj. lwowskie). Władysław Choma.

KILKA UWAG O GRONIE NAUCZYCIELSKIEM.

(Materjał do dyskusji.)

Nasze odrodzone życie państwowe cechuje młodzieńczy iście rozmach w rozwalaniu starych, zmurszałych wierzeń, poglądów i gorączkowe poszukiwanie nowych dróg czy podstawy, na którejby należało oprzeć planową, dostosowaną do zmienionych warunków i ducha czasu, robotę twórczą.

To ryczałtowe i zupełnie zresztą zrozumiałe przewartościowywanie wszelkich wartości, ta skwapliwa pogoń za czemś nowem, niewypróbowanem jeszcze i nieuchwytnem, za (instynktem może jedynie wyczuwanem) jutrem, musiała z natury rzeczy odbić się najgłośniejszem echem w tej dziedzinie, która w cywilizowanych krajach urabia, kształtuje i tworzy rzeczywistość bliższą i dalszą narodu, to jest w szkole.

Przez nasze więc życie szkolne powiał straszliwy huragan, obalając skostniałe, przeżyte metody nauczania, zastygłe w cnocie uporu i trwania przeróżne podręczniki a nawet zabrał się poważnie do wietrzenia naszych głów i mózgów pedagogicznych, co zarówno nam, jak i sprawie na dobre niewątpliwie wyszło.

Ale w tych zbożnych w intencji poczynaniach popełniono niejeden błąd, o czem pisać nie zamierzam i niejedno przeoczenie, z których jedno pragnąłbym wystawić na światło dzienne i przyjrzeć mu się bliżej gwoli nauce i przestrodze.

Chodzi mianowicie o t. zw. grono nauczycielskie (radę pedagogiczną) i jego rolę w nowych warunkach polskiej rzeczywistości.

Zaznaczam zgóry, że nie mam tu na myśli grona, owej arytmetycznej sumy jednostek, gdyż w tem znaczeniu ono wszędzie istnieje, lecz coś ważniejszego, cięższego gatunkowo od tej sumy, grono w pojęciu psychologicznem, tę zbiorową jednostkę, świadomą swej roli i zadania wobec zagadnień, jakie życie polskiej szkole narzuca i których realizacji urzędowo się niemal domaga.

Przedewszystkiem więc narzuca się tu uporczywie pytanie: czy dużo istnieje u nas gron nauczycielskich w tym sensie głębszym i jakie z tego wynikają następstwa?

Pytanie niezmiernie doniosłe, ważniejsze daleko, niż zaciekłe spory o metody nauczania, gdyż narodowe, państwowe i obywatelskie postawienie tej kwestji rozwiązuje samo przez się wiele bolączek dydaktycznych i wychowawczych współczesnej szkoły polskiej i umożliwia realizację programów ministerjalnych w ich najbardziej istotnych podstawach i ideałach.

Gdzie jak gdzie bowiem, ale w szkolnictwie — sprawa zgrania się i zwarcia frontu, kooperacji grupy ludzi albo unicestwia, albo umożliwia i ułatwia działalność wychowawczą szkoły.

Urzędnik pocztowy, siedząc w godzinach urzędowych przy swem okienku, może spełnić doskonale swój obowiązek bez względu na to, czy go coś łączy lub dzieli z kolegą obok czy z naprzeciwka; praca nauczyciela natomiast choćby osobiście najbardziej wydatna, nie wyda należytych owoców, jeśli między nim a kolegami, zapanuje zgodna, przyjazna atmosfera, w której się rodzą jednolite zharmonizowane środki postępowania i gdzie wytwarza się sprzyjający dla zabiegów wychowawczych ton zakładów.

Wpływ poszczególnego nauczyciela na młodzież jest bezsprzecznie wielki, jeśli zwłaszcza posiada on gruntowną, rzetelną wiedzę, popartą i wzmocnioną powagą charakteru, zaletami osobistemi, dalej przywiązaniem do swego zawodu i miłością uczniów. Słowem, jeśli jest istotnym przyjacielem szkoły.

Wpływ ten atoli indywidualny wzrasta lub maleje w związku z tem, czy w łonie całego grona istnieje szlachetne, patrjotyczno-obywatelskie współdziałanie, czy nie, co instrument tak niezmiernie wrażliwy, jakim jest materjał uczniowski, natychmiast wyczuwa i odpowiednio się do tego stanu rzeczy ustosunkowuje.

Powiedzmy jeszcze wyraźniej: nauczyciel może wówczas jedynie w całej pełni oddziałać wychowawczo na młodzież, o ile w gronie panuje atmosfera współpracy i świadomość odpowiedzialności za każdy swój czyn, ba, za każde słowo, bacznie czy niebacznie wypowiedziane.

Rozbite, niezgrane, rozpolitykowane grono jest klątwą zakładu i nieszczęściem narodowem. Wpływ bowiem nauczyciela sięga za pośrednictwem młodzieży daleko poza mury naszych zakładów i przedłuża się w zastępie wychowanków, jako obywateli po skończonych studjach, a tym przecież na imię legjon...

Niedobrane grona są, niestety, zbyt powszechnem zjawiskiem, aby je można było pominąć milczeniem. Sprawa ta zresztą wiąże się ściśle z strukturą psychiki narodu i z całokształtem stosunków,

panujących w Polsce i jest zarazem doskonałą i smutną ich ilustracją.

Jeśli więc spojrzeć na grona nauczycielskie ze stanowiska powyżej określonego, t. zn. jako na całostkę psychiczną o zdecydowanem i wyraźnem obliczu, to w tym sensie często wcale ono nie istnieje.

Jakie są skutki i następstwa tego rodzaju stosunków, zbytecznem jest tłumaczyć, każdy bowiem myślący Polak-pedagog, któremu los Narodu i Państwa leży na sercu, wie doskonale, jakie owoce rodzą wysiłki nauczyciela, skazanego na pracę w podobnych środowiskach; chodziłoby więc raczej o wglądnięcie w niektóre bodaj przyczyny tego bolesnego nad wyraz zjawiska.

Jedną z przyczyn tej dysharmonji jest brak regulaminu, określającego prawa i obowiązki nauczyciela i grona, jego stosunek do dyrektora czy kierownika, sposób prowadzenia konferencji, protokółowania obrad, głosowania, sposobu klasyfikacji, zastępstwa dyrektora itp. Każdy zakład posiada na tem polu mniej lub więcej nieszczęśliwą tradycję, a najczęściej sprawy traktuje się familijnie i familjarnie. W szkołach średnich, a zwłaszcza w seminarjach nauczycielskich, przyczyna tej dysharmonji leży w różnorodnym stopniu przygotowania naukowego członków grona. Jeśli się weźmie pod uwagę ludzkie słabostki, wygórowane a często nieuzasadnione ambicje, to zrozumiemy szkody, jakie wypływają dla sprawy wychowawczej, na tem podłożu zrodzone.

Dalszą przyczyną zła na tem polu jest dziwna, niezrozumiała w dzisiejszych warunkach obojętność grona wobec tego, co się na terenie szkoły dzieje, a co przy odrobinie dobrej woli dziać się powinno. Niekiedy ma się wrażenie, że nikomu na tem nie zależy, aby było lepiej. Każdy idzie swoją drogą, każdy robi to, co uważa za słuszne, jakby nie zdając sobie sprawy, że na naszych barkach spoczywa odpowiedzialność za przyszłe losy narodu i młodzież, którą „wychowujemy“ i za to, co się temu młodemu Państwu i Narodowi daje a co dać się mogło i powinno.

Sądzę, że dotykając tej smutnej a prawdziwej dziedziny naszego szarego, szkolnego żywota, spełniam czyn obywatelski i narodowy, że trzeźwe, beznamiętne i spokojne rozważenie powyższego zagadnienienia i ewentualne oświetlenie go w dyskusji, przyczyni się do poprawy stosunków w tym kierunku, od czego w wysokiej mierze zależy wartość naszej pracy wogóle tj. utrwalenia słabych jeszcze fundamentów Państwa i wytworzenie z naszego rozbitego społeczeństwa takiej całości organicznej, którą na Zachodzie zwie się pospolicie — narodem.

Leszno (woj. poznańskie). Juljan Szpunar.

SZKOLNE KASY OSZCZĘDNOŚCI.

Pierwsza szkolna kasa oszczędności w b. Galicji a może i w Austrji powstała w gimnazjum w Sokalu w r. 1907 (*Muzeum* 1907, str. 508). Od tego czasu powstaje ich coraz więcej, obecna liczba S. K. O. nie da się ustalić z powodu braku odnośnych danych statystycznych.

Szkolne kasy oszczędności organizowane są na następujących zasadach:

1. uczniowie składają pieniądze na ręce nauczyciela, na zgóry określony cel, pieniądze nie procentują się;
2. tak jak wyżej, z tem, że nauczyciel składa pieniądze na jedno konto w instytucji finansowej i są oprocentowane;
3. uczniowie klasy tworzą kasę, pieniądze składają w instytucji finansowej na wspólne konto;
4. oszczędności mieszczą się na kontach indywidualnych;
5. uczniowie składają pieniądze do swoich skarbonek, a następnie odstawiają je do instytucji oszczędnościowej i zostają wpisane na indywidualne konta;
6. na kartonikach lub w książeczkach wlepia się znaczki oszczędnościowe, po zapełnieniu kartonu oddaje się do instytucji kredytowej i odpowiednie kwoty wpisuje się na konta poszczególnych uczniów;
7. najlepszy sposób: w szkole prowadzi się kasę z księgowością, gotówkę zaś w miarę jej napływania lokuje się w instytucjach kredytowych, a więc w bankach ludowych, w komunalnych kasach oszczędności, w kasach Stefczyka lub Raiffeisena itp. Istnieją też S. K. O., które zupełnie samodzielnie obmyślają lokaty i oprocentowanie wkładów.

W S. K. O. młodzież zapoznaje się z organizacją kasy, sposobem jej prowadzenia, księgowością itd., a przedewszystkiem przyzwyczaja się do oszczędzania. Jeśli S. K. O. prowadzą specjalną akcję wychowawczą, uczą młodzież oszczędzania czasu, pracy, spożycia, teoretycznie i praktycznie przygotowują do oszczędzania, zapoznają z zagadnieniami oszczędności, urządzają Dzień Oszczędności itd. Szkolne kasy oszczędności napotykają na liczne trudności, z których ważniejsze są następujące:

1) brak odpowiednich ludzi na krzewienie idei oszczędności, brak przygotowania ze strony nauczycielstwa. („Owszem — czytamy w pewnem czasopiśmie pedagogicznem — trzeba koniecznie przystąpić do organizowania szkolnych kas oszczędzości, tylko nie wiemy, w jaki sposób działać, do kogo zwrócić się o poradę i pomoc"); 2) małe gospodarcze wyszkolenie ojców i opiekunów dzieci szkolnych; 3) przeżyte doświadczenia ujemne (dewaluacja, brak zaufania).

Pierwszemu z powyższych braków czynią zadość do pewnego stopnia kursy dla nauczycieli i inspektorów. W pierwszem półroczu 1932 r. Bank Gospodarstwa Krajowego zorganizował 17 takich kursów.

W związku ze szkolnemi kasami oszczędności na uwagę zasługuje okólnik Min. W. R. i O. P. z 24 kwietnia 1930 r. (Dz. Urz. nr. 5, poz. 70), który w wyjątkach brzmi następująco: „...nie zalecam stosowania żadnej jednolitej formy ani metody oszczędzania, gdyż uważam, że należy zarówno formę jak i metodę pracy zastosować do warunków i potrzeb miejscowych... Nauczycielstwu, które weźmie czynny udział w omawianej akcji, władze szkolne pracę ułatwią przez wszelkie dopuszalne ulgi w obowiązkowej nauce, oczywiście z uwzględnieniem jakości i ilości ich pracy organizacyjnej. Również przy udzielaniu zapomóg, nagród pieniężnych, oraz przy rozstrzyganiu konkursów wszelkiego rodzaju obok innych warunków wymaganych brana będzie pod uwagę praca nauczycieli i jej użyteczność na polu oszczędzania".

Bibljografja:

Białecki: Sprawa organizacji oszczędności.

Bońkowski S. E.: Szkolne kasy oszczędności.

Czyżowskl K. A.. Szara książeczka (powieść).

Dąbrowski Fr.: O kasach szkolnych, czyli t. zw. „Skarbonkach". *Ognisko* 1922 r., nr. 9. str. 4—5.

Długołęcki J.: Jak zakładać i prowadzić szkolne kasy oszczędności. Biblj. Samorządu, Warszawa 1931.

Frycz St. dr.: Ruch oszczędnościowy w życiu i w szkole. *Przyjaciel Szkoły* r. 1929, str. 704 i n.

Gawroński J.: Kilka uwag o szkolnych kasach oszczędności. *Przyjaciel Szkoły* r. 1926, str. 428 i n.

Gołaszewski J.: O szkolnych kasach oszczędności. *Przyjaciel Szkoły* r. 1926, str. 425 i n.

Hecht G.: Szkolne kasy oszczędności. *Przyj. Szk.* r. 1926, str. 427 i n.

„ Szkolne kasy oszczędności. *Miesięcznik Pedagog.* r. 1926, str. 14—17.

Instrukcje dla szkolnych kas oszczędności, opartych o Nauczycielską Spółdzielnię Kredytową w Warszawie. Warszawa 1924.

J.: Szkolne kasy oszczędności. *Muzeum* r. 1912, str. 113—114 i 376.

Kopia H.: Kasa oszczędności uczniów w gimn. sokalskiem. *Muzeum* r. 1907, str. 508—513.

Makłowicz J. ks.: O oszczędności.

Mazur Wł : Szkolne kasy oszczędności. *Życie Szkolne* r. 1925, str. 30—33.

Stępiński St.: O szkolnych kasach oszczędności. *Wiedza i Postęp* nr. 3, styczeń 1912.

Ostojewski St.: Wysiłkami dzieci i młodzieży do potęgi Polski.

Ryszkowska H.: O szkolnych kasach oszczędności. *Przyj. Szk.* z 20 VI 1925 r.

Sawczyński Z.: Szkolne kasy oszczędności ze stanowiska pedagogicznego uważane. Odbitka ze *Szkoły*, Lwów 1880, oraz *Rocznik Pedagogiczny*, serja I, tom II.

Min. W. R. i O. P.: Okólniki z 18 września 1925 (Dz. Urz. nr. 15, poz. 168) i z 24 kwietnia 1930 (Dz. Urz. nr. 5, poz. 70).
Struczowski R. dr.: Szkolne kasy oszczędności. *Oświata i Wychowanie* 1932, nr. 7.
Syc Stanisław: O wartości szkolnych kas oszczędności. *Rodzina i Szkoła* r. 1912, nr. 1—12.
„ Szkolne kasy oszczędności. *Przyj. Szk.* r. 1926, str. 487 i n.
Twarecki L.: Spółdzielcze wychowanie młodzieży przez szkolne kasy oszczędności. Lwów 1925.
Załuski P.: Jak zakładać i prowadzić szkolne kasy oszczędności. Wyd. II, Warszawa 1932.
Ziobrowski L.: Potrzeba i znaczenie oszczędności.

Ostrzeszów (woj. poznańskie). Dr. Czesław Skopowski.

ZNACZENIE SZKOLNYCH KAS OSZCZĘDNOŚCI DLA RUCHU SPÓŁDZIELCZEGO.

W niniejszym artykule chciałbym się zająć szkolnemi kasami oszczędności i rozpatrzyć ich znaczenie dla ruchu spółdzielczego w szkole. Jak się ruch ten przedstawia obecnie? Rozmaicie: albo go wcale niema, albo są spółdzielnie, które ze spółdzielczością nic nie mają wspólnego, albo wreszcie są spółdzielnie w szkole, które wyrabiają szeregi spółdzielców, dając szkole wzorowych uczniów, a społeczeństwu dobrych, spółdzielczo wyrobionych obywateli. Życie w takiej miejscowości stoi zawsze na wyższym poziomie, wyższym stopniu, niż wszędzie tam, gdzie obywatel z ruchem spółdzielczym się nie zetknął. Ze spółdzielni uczniowskich najprostszemi i najczęściej spotykanemi po szkołach są: kramiki szkolne i szkolne kasy oszczędności.

Gdzie więc w szkole, w której nie było dotąd żadnych spółdzielni, chce się je zaprowadzić, to najlepiej zacząć od jednej i to od podstawowej, najprostszej, t. j. od szkolnej kasy.

Kasa w szkole, to stara historja — powie ktoś, bo, będąc uczniem, również się z nią spotkał w szkole. — Zapewne, kasy oszczędności były już, ale nie miały nic wspólnego ze spódzielczością. Celem przecież szkolnych kas jako spółdzielni jest nietylko wyrobienie u dzieci zamiłowania do oszczędności, ale przez oszczędność zrobienia z nich spółdzielców, zdolnych do życia w gromadzie społecznej i rozumiejących znaczenie współpracy i kooperacji dla życia. Kasę muszą prowadzić dzieci same, bo wtedy ona je może nauczyć współdziałać. Bez współdziałania kasa może wychować najwyżej — skąpców.

Dotychczas szkolne kasy były prowadzone trzema systemami: skarbonkowym, znaczkowym i gotówkowym. Przejdźmy pokolei istotę tych systemów. System skarbonkowy polegał na tem, że uczeń otrzymywał do domu skarbonkę, w którą wrzucał

otrzymaną monetę. Po wypełnieniu skarbonki w całości lub w części przychodził z nią do szkoły, gdzie nauczyciel otwierał ją przy nim i po przeliczeniu pieniędzy odsyłał je do kasy dla wpisania do książeczki.

Dla podkreślenia znaczenia „wychowawczego“ tego systemu przytoczę tu jeden fakt, który mnie się wydarzył. Przyniosło dziecko do szkoły skarbonkę, a po otwarciu jej okazało się, że było w niej 75 gr. — „Proszę pana, ja tam miałem już trzy złote” mówi dziecko. Przy dalszem badaniu uczeń przypomniał sobie, że wyjął ze skarbonki coś około 50 gr., które bardzo mu były potrzebne. „W jaki sposób wyjąłeś?” pyta nauczyciel. „Przecież skarbonka była zamknięta na klucz”. — „A to przy pomocy noża i drutu, proszę pana” i szczegółowo objaśnia swe pierwsze kroki na polu włamywań. Okazało się później, że resztę pieniędzy wyciągnęli w ten sposób bez wiedzy naszego „spółdzielcy”, a każdy na własną rękę: tata na papierosy, mama na nici, a brat na gołębie.

Drugi system, znaczkowy, powszechnie obecnie stosowany, ma też swoje wady. Jest drogi, nie pozwala robić dzieciom żadnych zapisków, spisów, więc nie uczy współdziałania; nie pozwala robić z końcem roku szkolnego zamknięć rachunkowych, bo zawsze część znaczków pozostaje na niezaklejonych kartach; uczeń, gubiąc kartę ze znaczkami, traci pieniądze; za znaczki, które kupuje, musi składać jednorazowo 5, 10 lub 20 gr; grosza lub dwa do kasy włożyć nie może itd. Systemem tym można początkowo łatwiej zainteresować dziatwę. Znaczny wzrost szkolnych kas oszczędności bodajże tylko znaczkom może to zawdzięczyć.

System wreszcie trzeci, gotówkowy, najnowszy, wprowadzony np. przez Patronat Spółdzielni Rolniczych w Małopolsce, a stosowany w szkolnych kasach, opartych o kasy Stefczyka, ma może najmniej wad, jednak tak prowadzony jak obecnie, też m. zd. nie wychowywuje spółdzielców. Systemem tym jednak, jako obecnie najlepszym, zajmiemy się gruntowniej w nadziei, że po wprowadzeniu doń (zresztą małych tylko) zmian i po zastosowaniu go przez wszystkie kasy oszczędności, stworzy się powszechny i popularny typ kasy-spółdzielni szkolnej, przy pomocy której we wszystkich szkołach będzie można krzewić idee oszczędności, kooperacji, współdziałania i solidarności.

System gotówkowy polega na tem, że składane przez dzieci pieniądze wpisuje się im na karty oszczędności, notując równocześnie to samo w dzienniku wkładek. Dziennik wkładek jest identyczny z kartą oszczędności. Kartę ma uczeń, dziennik wkładek nauczyciel. Karta jak i dziennik wkładek są podzielone na dziesięć miesięcy szkolnych, a każdy miesiąc na 31 kratek, w których w odpowiednim dniu miesiąca wpisuje się złożoną przez ucznia kwotę w groszach. Składać uczeń może dowolną ilość groszy, nawet grosz, a może nawet jednorazowa składka przewyższyć złotego. Gdy np. dziecko złoży 2 zł 50 gr, to wpisuje mu się w odpowiedniej kratce 250. Przy końcu każdego miesiąca jest rubryka „razem”. W niej zlicza się, ile dziecko złożyło w całym miesiącu. Gdy kwota, złożona w ciągu miesiąca, wynosi 1 zł, lub go przekracza, to kwotę tę przenosi się z końcem miesiąca na książeczkę

wkładkową ucznia i od tej chwili kwota ta się procentuje. W wypadku jednak, gdy kwota ta nie dosięgła złotego, to przenosi się ją na książeczkę wspólną. Uczeń zaś ma to zanotowane w odpowiedniej rubryce. Więc jeżeli np. w ciągu miesiąca złożył 75 gr, to nic mu się nie przenosi na jego książeczkę; gdyby zaś w następnym miesiącu złożył choćby tylko 25 gr, to kwota z obu miesięcy wynosi już 1 zł; przenosimy mu ją więc na jego książeczkę. Dla szkół 1-klasowych, lub wieloklasowych, w których kasę prowadzi jeden nauczyciel, przychodzi trzeci formularz, w którym mamy spis wszystkich uczniów oszczędzających, a obok nich rubryki dziesięciu miesięcy, w które wpisujemy kwotę z karty ucznia, lub dziennika wkładek „razem w miesiącu... oszczędził" i obok rubryka „przeniesiono do kasy Stefczyka (lub innej)". Formularz ten to wykaz miesięczny wkładek klasy. Po zsumowaniu w nim z końcem roku tych rubryk (przy uczniu) będziemy mieli ostateczną sumę jego oszczędności w ciągu roku, a po zsumowaniu sum wszystkich oszczędzających: obraz oszczędności całej szkoły. W szkołach więcejklasowych formularz trzeci prowadzą gospodarze klas, a kierownik ma formularz czwarty, w którym oszczędności zapisuje klasami.

Jakie są wady tego systemu? Otóż ta, m. zd., że kasę prowadzi sam nauczyciel. Jeżeli przyjmiemy, że dzieci składają swe oszczędności na przerwach, to przy dobrze prosperującej kasie nauczyciel nie będzie miał chwili wytchnienia. Wadę tę jednak łatwo można usunąć w ten sposób, że dziennik wkładek oddajemy do prowadzenia uczniom-kasjerom, którzy mogą to prowadzić po dwóch (dla lepszej kontroli) i zmieniać się np. co miesiąc. Rola nauczyciela będzie tu polegała tylko na kontrolowaniu możliwie jak najczęstszem. Po zamknięciu miesięcznych rachunków i odprowadzeniu gotówki do kasy obejmują prowadzenie kasy dwaj inni uczniowie, którzy jednak już o tem przedtem byli uprzedzeni i w poprzednim miesiącu przyglądali się i obserwowali pracę kolegów-kasjerów. W ten sposób w ciągu tylko jednego roku uzyskamy dwudziestu czynnych spółdzielców.

Inną rzeczą niewygodną dla szkolnej kasy jest sprawa uczniowskich książeczek. Otrzymuje ją dziecko po złożeniu do kasy złotego i przechowywuje ją w domu. Gdy z końcem miesiąca oszczędności dziecka wynoszą złoty lub więcej, wtedy przynosi dziecko książeczkę z domu, a nauczyciel po odebraniu wszystkich książeczek odnosi je do kasy dla wpisania wkładek. W praktyce często bywa tak, że np. gdy miało przynieść książeczki 12 dzieci, przyniosła tylko połowa; inne zapomniały lub nie przyszły do szkoły. Nauczyciel przetrzymuje narazie książeczki i pieniędzy do kasy nie oddaje. Bywa i tak, że dziecko książeczkę zgubi, a to już się równa stracie pieniędzy, bo wydanie duplikatu może nastąpić tylko po załatwieniu uciążliwych formalności. Wprawdzie kasom zależy na tem, aby mieć u klientów jak najwięcej książeczek, ale kasy te nie zaprzeczą, że z książeczkami uczniów szkolnych mają najwięcej kłopotu.

A przecież bez tych książeczek możnaby łatwo się obejść. Złożoną gotówkę ma dziecko uwidocznioną na karcie. Karta jest

więc dowodem należenia do kasy i posiadania w niej gotówki. Szkolna kasa może mieć tylko jedną wspólną książeczkę, na którą składa się oszczędności całej szkoły. Raz w roku kasa dopisuje na tej książeczce procent, a nauczyciel, względnie uczniowie-kasjerzy wpisują go (również raz w roku) według odpowiedniego klucza oszczędzającym. W razie zgubienia lub zniszczenia takiej karty, uczeń bez żadnych trudności i strat otrzymuje duplikat.

Składanie oszczędności szkolnej kasy na jedną wspólną książeczkę umożliwiłoby prowadzenie szkolnych kas oszczędności przy Pocztowych Kasach Oszczędności (P. K. O.). Ileż jest wsi zapadłych, gdzie do najbliższej kasy Stefczyka ltp. są dziesiątki km. Tymczasem urzędy pocztowe i agencje są dziś gęsto rozsiane po całej Polsce. Z niemi ma nauczyciel zawsze do czynienia i dlatego byłyby dla szkolnych kas oszczędności najlepszym punktem oparcia i pozwoliłyby powstać tysiącom nowych szkolnych kas oszczędności.

Jedynie musiałaby P. K. O. w tym celu sporządzić odpowiednie dla tych kas formularze, oczywiście jak najprostsze, wydać upoważnienie swym oddziałom do wystawiania książeczek P. K. O. na właścicieli, któremi byłyby całe szkoły, a raczej szkolne kasy. Ta forma propagowania oszczędności byłaby, m. zd., napewno lepszą od formy dotychczasowej, polegającej na przesyłaniu dzieciom podziałów godzin, kalendarzyków, a nauczycielstwu broszur w rodzaju „Nauczyciel jako wychowawca narodu“ itp.

W organizowaniu szkolnych kas oszczędności P. K. O. winna odegrać wielką rolę dlatego, że ma swe oddziały (zbiornice) rozrzucone po całym kraju. Tam, gdzie w miejscu są inne kasy, to nie można ich pomijać; chodzi przedewszystkiem specjalnie o kasy Stefczyka, które naprawdę położyły w Małopolsce wielkie zasługi na polu krzewienia ruchu spółdzielczego w szkole.

Leszniów (woj. tarnopolskie). Tadeusz Szwec.

Najobfitszem źródłem bogactwa jest oszczędność, ale pieniądze trzeba mieć w głowie, nie w sercu, to jest rozumnie ich używać, a nie przywiązywać się do nich. Oszczędność jest dzieckiem rozumu, a matką wolności. *Swift.*

Oszczędność daje ubogim to, co rozrzutność bogatym odbiera.

Ludzie oszczędni są dobroczyńcami ludzkości. *Supiński.*

JAK UCZYĆ O MORZACH I OCEANACH W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Dotychczas obowiązujące, nowe programy nauczania w szkole powszechnej nie przeznaczają zbyt wiele czasu na zagadnienia, związane z morzem, prawdopodobnie dlatego, że ze wszystkich działów geografji oceanografja daje najmniej sposobności do bezpośredniej obserwacji zjawisk, a najbardziej grozi niebezpieczeństwem słowno-książkowego traktowania materjału nauczania.

W klasie IV szkoły powszechnej nowy program wymaga, aby wśród „obrazów terenu, przyrody, życia i pracy ludzi w Polsce", dać obraz „nad morzem" (nad brzegiem morza, połów ryb, burza na morzu, latarnia morska, zwiedzenie okrętu w Gdyni). W klasie V uczniowie mają zapoznać się z Bałtykiem (na wybrzeżu polskiem, zwiedzenie portu w Gdyni, znaczenie morza dla Polski). W klasie VI w tekscie programu niema wzmianki o poznawaniu mórz za wyjątkiem rozdziału o krajach polarnych (obrazy z wypraw polarnych), w wymaganiach co do wyników nauczania wymieniono „znajomość rozmieszczenia oceanów i lądów na kuli ziemskiej". W klasie VII wreszcie znajdujemy zagadnienie „komunikacja morska, Gdynia i Gdańsk", a w wynikach zwrócono uwagę na „zrozumienie gospodarczego znaczenia morza dla Polski".

Zagadnienie *nauczania o oceanach i morzach* posiada niejako dwa odrębne oblicza: 1) fizyczno-geograficzne (kształty basenów morskich, fizyka mórz, tj. stosunki cieplne, skład chemiczny wody morskiej, jej różnorakie ruchy itp., 2) antropogeograficzne (wykorzystanie bezmiarów wodnych oceanu przez człowieka dla jego celów gospodarczych). Obydwa „oblicza" zagadnienia muszą być uwzględnione przez nauczyciela przy nauczaniu o morzu; dla ucznia jednak kwestja morza występuje jako *jedno* zagadnienie.

* * *

Fizyczno-geograficzna strona zagadnienia nauczania o morzach. W Polsce tylko dzieci rodzin, zamieszkałych na niewielkim skrawku wybrzeża naszego Bałtyku, widziały na własne oczy morze i są oswojone z pospolitszemi zjawiskami tam zachodzącemi, a zatem tylko nauczyciele szkół, położonych w miejscowościach nadmorskich, są w stanie czynić zadość postulatowi dydaktycznemu, by każdy dział geografji, a więc i nauczanie o morzu, rozpoczynać od obserwacji zjawisk, zachodzących w najbliższem otoczeniu miejsca zamieszkania ucznia. Należy więc tu dzieciom zwrócić uwagę na wygląd i charakter wybrzeża, brzegi niskie i wysokie, plażę, piaski i gliny zwałowe ze żwirami, wydmy, kształty zatok i wcięć, barwę

wody morskiej, oświetlenie morza w różnych porach dnia i w różnych dniach przy niebie słonecznem lub pokrytem chmurami, na rozległość horyzontu jednakową we wszystkich kierunkach, na stopniowe ukazywanie się różnych części okrętu na horyzoncie, na fale morskie, ich ruchliwość i zmienność, wysokość i długość, ich pienienie się, ich szum, załamywanie się przy podchodzeniu do niskiego brzegu, zalewanie plaży i natychmiastowe cofanie się, na smak wody, na rośliny morskie przy wybrzeżu (zwłaszcza morszczyny). Obserwacjami temi należy pokierować tak, aby były istotnie dokładne i drobiazgowe. Nietylko dzieci, ale nawet i ludzie dorośli nieraz „patrzą, a nie widzą"; nauczyciel winien zawsze sprawdzić, czy dzieci „widzą". Jest to tem ważniejsze, że w tym wypadku ma on do czynienia z dziećmi w wieku lat ośmiu czy dziewięciu, a w tym wieku panuje jeszcze skłonność do ujmowania (dość mglistego) całości widzianego przedmiotu, a nie jego szczegółów (t. zw. konkretyzm). Należy więc „doprowadzić dzieci do tego (w pewnej mierze wbrew naturze ich umysłu), by zauważyły i szczegóły, by wyobrażenia i całości pojedyńczych szczegółów były jasne. Droga, prowadząca do tego, to, oczywista, umiejętne dobrane pytania, zadawane wówczas, gdy dzieci obserwują zjawisko, pytania zmuszające do kolejnego wnikania w szczegóły obserwowanego zjawiska.

Nie należy jednak ograniczać się do samego stwierdzenia faktów czy przebiegu zjawisk. Dalsze pytania winny zmierzać do wprowadzenia pierwiastków rozumowania, do ustalenia zależności przyczynowej między zjawiskami, oczywista w tym szczupłym zakresie pojęć, jakie są dostępne umysłom w tym wieku. A wiele z tych kwestyj istotnie nie przedstawia większych trudności dla rozumowania dziecka, np. ta, że smak wody morskiej pochodzi od rozpuszczonych w niej soli, że przyczyną falowania jest wiatr, że wielkość fal zależy od siły wiatru, że poszarpanie wysokiego brzegu jest następstwem uderzania go przez fale, że piasek na plaży osadziła zalewająca je fala, że większe kamienie na plaży (jak w pobliżu Orłowa) zostały wymyte z glin zwałowych wysokiego brzegu, że przyczyną tego, iż na ukazującym się oczom naszym na skraju horyzontu okręcie widać naprzód wierzchołki masztów, a w miarę zbliżania się coraz dalsze (niższe) części statku, jest lekka wypukłość powierzchni wody. Do takich lub podobnych elementarnych sposobów wskazywania przyczyn zjawisk uczniowie powinni dochodzić sami, gdy się ich zaprawi do tego odpowiedniemi pytaniami. Niektórych spraw, np. kwestji przyczyn zabarwienia wody, kwestji odrębnej, niż w wodach lądowych, flory i fauny w wodach półsłonych i słonych, jak również bliższego poznania procesu erozyjnego przy brzegach, nie należy na tym poziomie bliżej rozwijać lub

wogóle nie poruszać, gdyż rozumowo-przyczynowe ich ujęcie jest zbyt trudne dla umysłów na tym poziomie.

Oparcie nauczania o morzu na bezpośredniej poglądowości możliwe jest — jak z żalem podkreślaliśmy już na początku — tylko w bardzo niewielkiej liczbie szkół. W całej niemal Polsce wypadnie nauczycielom uciekać się do poglądowości zastępczej. Pierwszą i najważniejszą pomocą naukową będzie w tym wypadku aparat projekcyjny (epidiaskop). Na pierwszych lekcjach o morzu należy uczniom dać możność zaobserwowania na ekranie tego wszystkiego, co wymienialiśmy wyżej, a co jest przedmiotem codziennych postrzeżeń uczniów w miejscowościach nadmorskich. Wrażenia i postrzeżenia, otrzymane tą drogą, nie będą zapewne tak plastyczne i tak wyraziste, jak otrzymane przy istotnem zetknięciu się z morzem w naturze. Należy je powtarzać i często odnawiać czy to w formie oglądania tablic ściennych z widokami morza, czy obrazków w książkach i podręcznikach, pocztówek w należycie dobranych serjach itp., słowem jak najczęściej „prowadzić“ uczniów „w myśli“ nad morze. Postrzeżenia, często w ten sposób utrwalone, pozwolą uczniowi później przy nauce w latach następnych odtwarzać w wyobraźni te zjawiska i czynić je przedmiotem dalszej przeróbki myślowo-rozumowej.

W szkołach, nie zaopatrzonych w aparat projekcyjny, na obrazy ścienne i obrazki książkowe i inne spadnie tem większe zadanie do spełnienia. Jeszcze raz podkreślamy, że przy oglądaniu wszelkich obrazów, tak samo, jak i przy obserwowaniu natury, należy przy pomocy dobrze obmyślonych pytań podkreślać cechy najważniejsze, najistotniejsze, aby uwaga uczniów nie rozpraszała się na małoznaczące, choć może efektowne szczegóły.

Ponieważ uczniowie kl. IV i V szkoły powsz. poznali zasady powstawania planu i mapy i ćwiczą się w używaniu mapy Polski (w tym celu odbywają „w myśli“ podróż po Polsce), więc ćwiczeniami temi objąć należy i mapę Bałtyku u wybrzeży Polski. Do tego celu posługiwać się można albo mapką wybrzeży i morza na arkuszu „Krajobrazy“ w wojewódzkich atlasach krajoznawczych lub w *Małym atlasie szkolnym* prof. Romera (1 : 300 000), lub nawet mapą naszego wybrzeża, wydaną w roku 1931 (w skali 1 : 100 000) przez Wojskowy Instytut Geograficzny. Ćwiczenia na mapce powinny objąć elementarne orjentowanie się w kształtach brzegów lądu i półwyspu Helu, w kształtach zatoki Gdańskiej i Puckiej (znaleźć np. płytki „ryf mew“) (na mapce prof. Romera przeprowadzono izobaty 2 m.*), 5 m., 10 m., 20 m., 50 m.),

*) Przy charakteryzowaniu naszego morza, jako „bardzo płytkiego”, można udzielić napół żartobliwie przestrogi uczniom, że utonąć można nawet w miejscach, objętych izobatą 2 m.

w odnajdywaniu bardziej znanych miejscowości i punktów, w mierzeniu odległości między dwiema miejscowościami wzdłuż wybrzeża lub na przeciwległych brzegach zatoki, odległości i wielkości portu w Gdyni itp.

Program kl. VI szkoły powsz. przenosi uczniów niejako z mapy Polski i Europy na globus i na mapę półkul, gdy zaś mowa o morzu — z zamkniętego Bałtyku na otwarte morza i wielki ocean światowy. I tu nauczanie o morzach rozpocząć należy od zetknięcia z „zastępczą rzeczywistością", przedstawioną przez aparat projekcyjny z widokami morskiemi i nadmorskiemi z różnych części świata. Myślą przewodnią przy ich wyborze (poza wskazaniem działania grozy potężnych fal na morzach otwartych lub oceanach u skalistych wybrzeży, czego nie obserwujemy na naszym Bałtyku) winny być pewne tematy morfologiczne lądowo-morskie (charakter wybrzeży, półwyspy, wyspy, kształty zatok, cieśnin itp.). Rolę „zastępczej rzeczywistości" innego rodzaju przy poznawaniu mórz w sferze nadbrzeżnej i przybrzeżnej mogą też spełniać obserwacje, czynione z nad brzegu jezior czy stawów (zatoki, cieśniny, półwyspy, wyspy), a które przy pewnym wysiłku wyobraźni można w myśli przetransponować na obraz nadmorski.

Szczegółowe i dokładne zapoznanie uczniów z morfologją morza i wybrzeży, a także z klasyfikacją mórz może jednak być dokonane dopiero przy czytaniu map, podjętem w tym właśnie celu, map półkul, map poszczególnych części świata, map oddzielnych krajów, w *Małym atlasie* na wszystkich tych mapach i mapkach zaznaczone są głębokości mórz. Tylko zżycie się z mapką pozwoli uczniom w tym wieku odróżniać poszczególne części oceanu, morza przybrzeżne i otwarte od śródziemnych i zamkniętych, zatoki, cieśniny i kanały, zapozna ich z głębokością mórz i oceanów, z rozmiarami oceanów i obszarów lądowych itp. Cwiczeniom tym należy poświęcić kilka lekcyj i wracać do nich później przy nadarzonej sposobności. Nauczyciel tak ułoży pytania, zadawane uczniom, aby one skierowywały ich do mapy, aby odpowiedź na nie bez mapy była niemożliwością. Oprócz ćwiczeń na mapie można też dawać uczniom do rozwiązania zadania o charakterze rachunkowo-obliczeniowym (np. porównanie obszaru oceanu światowego z obszarem całej kuli ziemskiej i z obszarem lądów, porównanie obszaru poszczególnych oceanów między sobą, obliczenie, jaką część całego Atlantyku stanowi morze Bałtyckie itp.). W zadaniach tego rodzaju należy podać uczniom w gotowej postaci liczby, któremi mają operować, gdyż odsyłanie chłopców w tym wieku do tablic w atlasach i rocznikach statystycznych mijałoby się może z celem. Wskazanem jest też, by uczniowie sami wykonywali nieskomplikowane diagramy, unaocz-

niające im samym te stosunki liczbowe, które poznali przez obliczanie w zadaniach poprzedniego typu, lub te, które im poda nauczyciel. Podkreślamy, że tematy zadań muszą być łatwe; np. przedstawić głębokości kilku miejsc w oceanie i w morzach w postaci linij pionowych, zaczynających się na jednym poziomie, a skierowanych ku dołowi. Linje te mają być oczywiście wykonane w pewnej skali, tj. długość ich musi być proporcjonalna do głębokości, które przedstawiają te linje. Inny przykład zadania: wykreślić prostokąt, który oznaczać będzie powierzchnię całej kuli ziemskiej, zaznaczyć w nim ołówkiem niebieskim obszar oceanów, a żółtym — obszar lądów (oczywista w umówionej skali).

Pożądane jest także wykonanie (w formie pracy zbiorowej uczniów) pewnych ćwiczeń na piaskownicy, dajmy na to wymodelowanie rzeźby dna oceanicznego wpoprzek przez Atlantyk od wybrzeża Ameryki Południ. do Afryki wzdłuż któregokolwiek równoleżnika. Wykonanie oprzeć można na linjach batymetrycznych mapy w atlasie, wówczas jednak wymodelowany profil dna będzie bardzo schematyczny. Można też podać uczniom pewne dane, tyczące się głębokości dna, wówczas przekrój będzie dokładniejszy, lecz, oczywista jeszcze daleki od istotnego odtworzenia rzeczywistych stosunków. Nie potrzebujemy dodawać, że skalę wysokościową należy wielokrotnie przewyższyć w stosunku do poziomowej bardzo niewielkiej, gdyż odtwarza ona tysiące kilometrów dna na kilkudziesięciu centymetrach piaskownicy.

Na tem można zakończyć opracowywanie z uczniami na tym poziomie zagadnień, tyczących się kształtu wybrzeża i dna.

Kwestję przypływów i odpływów można potraktować ogólnikowo (choćby z tego względu, że w naszem morzu nie można ich naocznie obserwować). Przy pokazach świetlnych, o których mówiliśmy wyżej, trzeba uwzględnić te zjawiska na wybrzeżach krajów o wysokim przypływie, wskazać zasadniczą ich przyczynę (przyciąganie księżyca), lecz szerzej rozwijać tego zjawiska nie można.

Kwestją prądów morskich lepiej zająć się w rozdziale o klimacie; przemawia za tem ich geneza (związek z wiatrami stałemi) i ich wydatny wpływ na stosunki klimatyczne.

Podkreślamy wreszcie, że walną pomoc w nauczaniu o morzu na tym poziomie może dać lektura geograficzna wypisów, artykułów w czasopismach dla dzieci i młodzieży i oddzielnych książeczek.

Program klasy VI szkoły powsz., poświęcony geografji szczegółowej pięciu części świata, nie zawiera oddzielnych rozdziałów o morzu; jednak kwestje te same przez się wysuną się, gdy będzie mowa np. o odkryciu którejś części świata.

*
* *

Antropogeograficzna strona zagadnienia nauczania o morzach. Na poziomie niższym należy uczniom pokazać to, co dzieje się na morzu w zakresie komunikacyjnym i obronnym dzięki wynalazczości i zabiegliwości człowieka i wyjaśnić — w dostępnem dla uczniów ujęciu — znaczenie morza dla Polski.

W kl. V szkoły powszechnej — po zapoznaniu uczniów z morfologiczno-fizycznemi zjawiskami na naszym Bałtyku, o czem mówiliśmy w rozdziale poprzednim — należy wygłosić pogadankę, utrzymaną w tonie bardzo popularnym, o ogólnem znaczeniu morza dla człowieka wogóle, a Bałtyku dla Polaków. Dziesięcioletni chłopcy będą w stanie zrozumieć, że morze jest przedewszystkiem drogą w świat, wolną, dostępną dla każdego kraju nadmorskiego, tanią (drogi tej nie trzeba budować, koszta ponosi się tylko przy urządzaniu portów), pozwalającą dowozić do kraju produkty i wyroby z całego świata i wywozić bezpośrednio z Polski do dalekich krajów zamorskich w innych częściach świata nasze wyroby i produkty gospodarstwa. Pogadankę tę należy (poprzedzić lub) złączyć z pokazem obrazów świetlnych, dobranych pod kątem widzenia, co człowiek robi dla ułatwienia sobie korzystania z morza. Można tu pokazać jedną z naszych latarń morskich, objaśniając ich cel i urządzenia, urządzenia portowe i życie portu w Gdyni, przystanie rybackie (w Kuźnicy), porty rybackie (w Jastarni lub Helu), łodzie żaglowe i kutry motorowe rybackie, statki pasażerskie żeglugi przybrzeżnej, większe nasze okręty handlowe i wielkie okręty osobowe. Momentem, mogącym wzbudzić silne zainteresowanie przy tych pokazach, będzie podkreślenie, że wszystko to (z wyjątkiem latarń, łodzi żaglowych i niektórych kutrów) powstało w ostatnich czasach w Polsce i dla Polski. Marynarce wojennej, jej potrzebie i jej wielkiemu znaczeniu trzeba poświęcić uwagę na zakończeniu pokazów i pogadanki.

Po pokazie świetlnym uczniowie przystępują do czytania tej samej mapy polskiego wybrzeża, o której wspominaliśmy w rozdziale poprzednim, odszukują Gdynię i te porty rybackie i przystanie, które widzieli podczas pokazu. Wyszukują też miejsca na naszem wybrzeżu, gdzie wznoszą się latarnie morskie.

Z portem Gdyńskim zapoznają się nietylko na mapie wybrzeża lecz i na większym planie Gdyni (o ile go szkoła posiada), wymierzają go itp.

Niezależnie od powyższego pokazu trzeba zwrócić więcej uwagi na urządzenia okrętów pasażerskich. Nadają się do tego obrazy ścienne, przedstawiające okręt w przekroju podłużno-wysokościowym. (Obrazy takie są wydawane przez niektóre towarzystwa żeglugowe dla celów reklamy.)

Klasa VI szkoły powsz. nie zawiera w swym programie niczego, co wiązałoby się z omawianym przez nas tematem, jednak przy czytaniu map i ogólnym przeglądzie mórz i oceanów można niekiedy poruszać takie kwestje, jak kierunki stałych kursów niektórych naszych linij okrętowych (np. linji „Gdynia — Ameryka“ Polskiego Towarz. Transatlantyckiego), lub podróży światowych, odbywanych przez statki szkolne naszych szkół morskich (marynarki handlowej i wojennej).

Z naszym tematem łączą się też wiadomości o odkryciach geograficznych, jakie same przez się nasuną się do omówienia przy poznawaniu Nowego Świata. Wykorzystać tu należy lekturę opisów podróży wieku XV i XVI, jakiej wielu uczniów oddaje się z zamiłowaniem na parę lat przed dojściem do klasy VI, i zachęcić do tej lektury tych chłopców, którzy dotychczas nie oddawali się jej. W związku z nią trzeba pokazać uczniom ilustracje dawnych okrętów, na których odbywano te podróże, żądać od nich wskazania różnic w wielkości i urządzeniu ówczesnych i obecnych okrętów.

Samo przez się rozumie się, że uczniowie wskazują (lub nawet wykreślają na mapie konturowej półkul) marszruty tych podróży.

Analogicznie pod względem metodycznym trzeba przeprowadzić zaznajomienie uczniów z odkryciem i poznaniem Antarktydy i podróżami końca wieku XIX i początku XX, które do tego doprowadziły. Niepodobna tu pominąć belgijskiej wyprawy, w której wzięli udział dwaj rodacy nasi Arctowski i Dobrowolski.

*
* *

W zakończeniu artykułu pragnę jeszcze raz podkreślić, że ugruntowanie wiadomości z oceanografji jest dla uczniów klas niższych rzeczą trudną, gdyż wchodzą tu w grę zjawiska niedostępne ich bezpośredniemu poznaniu zmysłowemu, a niepodobne w najmniejszej mierze do otaczających ich w życiu codziennem zjawisk.

Ze strony nauczyciela dział ten wymaga wielkiego wysiłku dydaktycznego, starannego obmyślenia każdego momentu lekcji, a nawet — ze względu na wielką wagę spraw morskich dla Polski w czasach obecnych — żywego i gorącego stosunku uczuciowego do wszystkiego, co ma związek z morzem. Jeżeli jako Państwo chcemy być na morzu, szerzmy gruntowną znajomość spraw jego wśród ogółu przyszłych obywateli.

Kraków. Konstanty Bzowski.

„CUDA POLSKI".

J e r z y S m o l e ń s k i: *Morze i Pomorze*. Str. 174. Cena brosz. zł 16,—, w opr. zł 22,—.

A l e k s a n d e r J a n o w s k i: *Warszawa*. Str. 189. Cena brosz. zł 16,—, w opr. zł 22,—.

J e r z y S m o l e ń s k i: *Wielkopolska*. Str. 157. Cena brosz. zł 14,—, w opr. zł 20,—.

S t a n i s ł a w W a s y l e w s k i: *Lwów*. Str. 173. Cena brosz. zł 16,— w opr. zł 22,—.

G u s t a w M o r c i n e k: *Śląsk*. Str. 182. Cena brosz. zł 16,—, w opr. zł 22,—.

Wydawnictwo Polskie R. Wegnera, Poznań.

Nie ulega chyba zaprzeczeniu, że najpotężniejszym czynnikiem życia jest — miłość. Oczywiście miłość w różnych swoich przejawach, a więc i ta, która nie na jednym tylko spoczęła człowieku i ta, co góry na górę przenosi.

Dla miłości najwyższego ideału, jakim jest Bóg, szły tysiące na śmierć męczeńską, z miłości do ziemi ojczystej rzucały się w bój z wrogiem miljony bohaterów, dla miłości narodowej idei składały pracę całego życia genjalne jednostki. Uczucia patrjotyczne są każdemu człowiekowi wrodzone. Wymagają jednak pielęgnacji w swym rozwoju. Przedewszystkiem muszą mieć wyraźny i jasny swój p r z e d m i o t. Nie możemy bowiem kochać tego, czego wcale nie znamy.

Serce nasze zapala się płomieniem prawdziwej miłości wówczas, gdy mamy przed sobą odpowiedni obraz: czy to będzie rodzina zgromadzona przy wigilijnym stole, czy ukochana osoba, z którą ktoś zamierza przejść przez życie, czy pociechy, bawiące się w ogródku, czy widok rodzinnej miejscowości, wspaniałych Tatr, monumentalnej Gdyni, własnego morza itd.

Jednym ze środków, kształcących uczucia patrjotyczne, jest krajoznawstwo. Hasło „P o z n a j s w ó j k r a j" powinno bić w oczy z każdej stacji kolejowej, z każdego słupa telegraficznego przy drodze i to większemi literami, niż — „cukier krzepi".

Dawne pokolenia były obojętne dla piękna ojczystego krajobrazu. W wieku niewoli słynęliśmy pomiędzy narodami z wyjątkowej miłości ojczyzny idealnej, wyanielonej przez wieszczów — nie znaliśmy Polski żywej.

Przeszkadzały nam w tem głównie kordony zaborcze. Obecnie potężnieje z dnia na dzień ruch regjonalistyczny i narasta mocna dążność do poznania ziem ojczystych i tego wszystkiego, w co je wyposażyła przyroda, co na niej stworzyła praca polska. Rośnie pokolenie, które zrozumiało, że, aby „Polskę dźwignąć, uszczęśliwić", trzeba ją przedewszystkiem dokładnie i poprostu — poznać. Setki i tysiące wycieczek dociera do najodleglejszych zakątków Rzeczypospolitej, rozkoszując się swoistem pięknem krajobrazów i bogactwem rodzimej kultury.

Rozległa — ba i piękna jest ziemia nasza święta, która może nam dać więcej wrażeń niż zagranica. Dla turysty wybór ogromny. Najrozmaitsze postacie gór od mocarnych Tatr do połoninnej Czarnohory, szeroki pas pełnego uroku pojezierza, liczne szlaki nizinne, któremi szło życie narodu, pozostawiając wszędzie swe wymowne pomniki: miasta pełne zabytków kultury, wieś z pradawnym obyczajem, dwór pański, zaściankowe zagrody, zamczyska obronne i wszędzie liczne świątynie. W ośrodkach przemysłowych, zwłaszcza w zagłębiu śląskiem i naftowem ileż imponujących obrazów ludzkiej pracy. A wszędzie najwięcej polski ze wszystkiego, co polskie i najbardziej w każdym szczególe ciekawy włodarz tej ziemi i źródło jej mocy — lud polski.

Nasza literatura krajoznawcza, którąby mogła odegrać zasadniczą rolę w propagandzie poznania ziemi ojczystej — nie jest zbyt bogata. Jeszcze za czasów zaborczych powstało kilka wielkich monografij powiatów jak np.

rzeszowskiego, sokalskiego i i., ale są to dzieła, przeładowane statystyką, ciężkie, no i obecnie przestarzałe. Wydawnictwa popularne ograniczają się prawie wyłącznie do literatury dla dzieci i młodzieży. Czytający ogół miał możność zachwycania się opisami krajobrazu polskiego w powieściach pozytywistów i takich piewców przyrody jak Reymont, Zeromski, Weyssenhoff i i. Obecnie jednak opisy nie są modne i prawie zupełnie zostały wyeliminowane z nowoczesnej beletrystyki. Może to i lepiej dla literatury — ale nie lepiej dla krajoznawstwa.

Widocznie zdaje sobie dobrze z tego sprawę Wydawnictwo Polskie w Poznaniu, które pragnie ujawnić w słowie i ilustracji piękno krajobrazu polskiego, przypomnieć i unaocznić wszystkie swoiste uroki cudów Polski od wybrzeża morskiego po Wołyń i Polesie, od Łucka do Pucka, od Podhala do Białowieży, od mickiewiczowskiej Litwy poprzez szopenowskie Mazowsze do grottgerowskiego Lwowa. Wydawca p. Rudolf Wegner, znany we Lwowie przed wojną, kierownik księgarni Altenberga w najświetniejszej dobie jej rozwoju, dobrał sobie pracowników tej miary co Stanisław Wasylewski, prof. Kilarski, Gustaw Morcinek i inni.

Do dnia dzisiejszego wyszło już pięć tomów z cyklu *Cuda Polski.*

Pierwsza praca Jerzego Smoleńskiego *Morze i Pomorze* osiągnęła już drugie wydanie, gdyż pierwsze w krótkim czasie zostało rozchwytane. Dziwić się zresztą temu nie można, skoro poznanie własnego morza i polskiego ludu kaszubskiego stało się potrzebą całego społeczeństwa, tego społeczeństwa, które stworzyło prawdziwy cud nowoczesny — Gdynię.

Ten sam autor opracował bardzo sumiennie najstarszą naszą dzielnicę *Wielkopolskę,* ukazując zarówno piękno jej krajobrazu, jej zabytki, jak i wysoką kulturę miast i wsi nad Wartą i Gopłem.

Zkolei znany geograf, autor wielu prac krajoznawczych i powieści podróżniczych dla młodzieży, Aleksander Janowski opiewa cuda naszej stolicy, która wprawdzie nie posiada takich wzniosłych tradycyj, jak np. Kraków, ale odgrywa dziś w życiu kulturalnem i państwowem rolę pierwszorzędną. Autor nie daje wyczerpującej monografji syreniego grodu, lecz pracę swą traktuje pod kątem głębokiej miłości dla ojczystego miasta, a zatem stanowi ona jakby pewnego rodzaju poemat, jakby hymn na cześć polskiego Paryża.

Na tapecie znalazł się i Lwów. Wdzięcznej tej pracy podjął się wytworny mistrz pióra i subtelny badacz pamiątek, autor cennych prac jak *Ducissa Cunegundis, Na dworze króla Stasia, O miłości romantycznej* i inne, lwowczyk rodowity — Stanisław Wasylewski. Na peryferji Poznania dworek sobie postawił i zagnieździł się tam na stałe, ale z pewnością tęskni „do tego jedynego na świecie miasta, które duszą całą ukochał".

I właśnie może dlatego, że pisząc, patrzył na gniazdo orląt z oddali, że się przenosił duszą utęsknioną do tych pagórków leśnych szeroko dokoła lwiego grodu rozciągnionych, do tych wzgórz, na których widnieje cmentarz chłopiąt serdecznych — ten lwowski Wawel i Skałka, Westminster i Termopile. Do tych murów gotyckiej świątyni, gdzie przed ołtarzem Najświętszej Panienki odbyło się ślubowanie Jana Kazimierzowe, do tych kaplic boimowskich, wieżyc korniaktowskich, do tych dziwów architektonicznych w zaułku ormiańskim, słowem do — Lwowa.

We wspaniałej tej monografji potrąca autor głównie o struny przeszłości — maluje obrazy Lwowa dawnego, roztkliwia się nad jego patrjotyzmem, entuzjazmuje się jego chwałą, boleje nad jego niepowodzeniami. Na zakończenie uderza w żałosny ton:

„Bo Lwów jest dziś smutny. Dostarczył macierzy więcej, niźli mógł i wszystko, czego odeń zażądała. Z małego wielkiego miasta, ze znacznej stolicy kraju stał się dziś wielkiem małem miasteczkiem. Postradał na rzecz stolicy swą literaturę, opuścił skrzydła w teatrze, wyszarzał w prasie. Przetrwa jednak, bo umie przetrzymywać. Natomiast z tem większą pasją pracuje na

posterunku nauczyciela. Jeden jedyny przemysł lwowski jest w stanie kwitnącym — przemysł szkolny. Miasto, któremu tyle krwi upuszczono, uczy czytać dzieci nad Gopłem i Styrem, nad Notecią i krakowską Wisłą. I to jest najpiękniejsze".

Wątpić jednak należy, czy autor w następnych wydaniach zdania swego o tym „jedynym przemyśle" — nie zmieni.

Piąta, najnowsza publikacja z tego cyklu obejmuje monografję Śląska. Wydawca powierzył tę wysoce ważną pracę laureatowi nagrody literackiej Śląska — Gustawowi Morcinkowi, który też wywiązał się z zadania z prawdziwą chlubą dla swego nazwiska i dla wydawnictwa.

Nie wszyscy może zdajemy sobie dokładnie sprawę, czem jest właściwie Śląsk. B. minister Kwiatkowski powiada, że zniszczona, obrabowana w czasie wojny Polska, wyszła zwycięsko z ruin, bo posiadała 2 szczerozłote dukaty: Śląsk i Pomorze, dwa realne symbole przemysłu i handlu światowego. Dwa kamienie węgielne, które mogą się stać podstawą najgruntowniejszej przebudowy naszego państwa.

Śląsk to nietylko olbrzymi rezerwuar czarnych diamentów, nietylko kuźnia, w której się wykuwa miljony tonn żelaza i innych metali, nietylko gigantyczna machina, wytwarzająca energję życia przemysłowego. Najcenniejszym skarbem tej małej, bo wynoszącej zaledwie jedną setną część obszaru Rzeczypospolitej, jest lud śląski. I jemu to najwięcej uwagi poświęca Morcinek. Zna on ten lud, bo z niego sam wyszedł, bo już jako chłopak walił kilofem w węglowe skały w czarnych czeluściach, bo obecnie pracuje jako nauczyciel a zarazem pierwszorzędny powieściopisarz na niwie śląskiej — pisarz regjonalista.

Karty jego monografji przepojone są gorącem ukochaniem tej prastarej piastowskiej dzielnicy i jej pamiątek. Autor rozróżnia trzy główne regjony Śląsk zielony, ten opierający się o grzbiety Karpat i źródliska królowej polskich rzek, a przekrojony na połowy niby żywe serce, Śląsk czarny to środek kopalń, hut i fabryk — ten malström gigantycznej pracy, a Śląsk biały roztacza się ku wapiennym krawędziom płyty krakowsko-wieluńskiej.

Wszystko, co było godne uwagi, opisał Morcinek prześlicznym i wytwornym językiem.

Monografje *Cuda Polski* mają swoisty typ. Naukowy wprawdzie ale o charakterze beletrystycznym. Niema tu przeładowań cytatami, bibljografją itd. Każdy rozdział to jakby odcinek powieści, którą się czyta z rzetelnem wzruszeniem.

Wydawnictwo Polskie zmierza wytrwale do swego celu, to znaczy chce dać społeczeństwu cykl monografij, obejmujących całą Polskę. Będzie to serja o charakterze monumentalnym. Można sobie wyobrazić, jaką usługę odda społeczeństwu ta bibljoteczka krajoznawcza we wspaniałej szacie zewnętrznej — kiedy się znajdzie w każdej szkole polskiej i może nawet w każdym polskim domu. Zasługuje na to w całej pełni.

Lwów. Kazimierz Króliński.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Dr. Jan Piaget: *Jak sobie dziecko świat przedstawia?* Z oryginału francuskiego przełożyła Marja Ziembińska. Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych, t. 12. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Str. 424. Cena zł 11,20.

Nowa praca Piageta, wydana w polskiem tłumaczeniu, jest dalszym ciągiem jego studjów nad dzieckiem. W dwu pierwszych dziełach (*Mowa i myślenie u dziecka, Sąd i rozumowanie u dziecka)* przeprowadził analizę formy i sposobu działania myśli dziecka, w pracy zaś obecnej omawia treść myśli. Wiążą się z tem dwa zagadnienia: realności i przyczynowości

u dziecka. W dążeniu do osiągnięcia jak najlepszych wyników, stosuje Piaget odmienną metodę pracy, którą nazywa metodą kliniczną. Polega ona na tem, że wypytuje się dziecko, stwarza się warunki do wypowiadania, pobudza do mówienia. Metoda ta jest trudniejsza od wszystkich innych i wymaga wielkiego doświadczenia, gdyż w czasie badań trzeba odróżnić odpowiedź dobrą od złej. Mechaniczne zestawienie dziecięcych wypowiedzi nie prowadzi do celu. Prof. Piaget dokonał przeszło 600 obserwacyj, które w książce zużytkowuje w formie dosłownych tekstów. Książka posiada przez to charakter dokumentarny i stanowić może podstawę do przeprowadzania badań podobnych.

W części pierwszej omówione jest zagadnienie realizmu dziecięcego. Realizm ten występuje bardzo wyraźnie wtedy, gdy np. pyta się dzieci o naturę myśli. Autor wyróżnia tu trzy stadja. W pierwszem dzieci sądzą, iż myśli się ustami (językiem). Później dochodzą do przekonania, że myśli się głową, t. zn. dziecko sądzi, że w głowie jest coś materjalnego, co „myśli" (kule, rury, wiatry). Około 11 roku życia dziecko odróżnia myśl od rzeczy, wie, że myśl nie jest materją. Tak więc „aż do 11 lat mniej więcej myśleć to znaczy mówić — czyto że myśli się ustami, czy że myśl jest głosem umiejscowionym w głowie — a mówienie polega na działaniu na rzeczy za pośrednictwem słów" (str. 70). To wszystko świadczy o tem, że dziecko jest realistą, bo stale miesza podmiot z przedmiotem, sferę wewnętrzną z zewnętrzną, nie wie nic o istnieniu podmiotu i o wewnętrznym charakterze myśli.

O realizmie dziecięcym świadczy również pojęcie o śnie. Początkowo dzieci sądzą, iż sen jest prawdą, mieszają więc sen z rzeczywistością. Zczasem dochodzą do odróżnienia go od rzeczywistości — a wtedy sądzą, iż sen przychodzi z zewnątrz i jest czemś zewnętrznem. Tak np. 6-letni chłopczyk twierdził, że sny przychodzą z nieba i przysyłają je chmury, inny zaś starszy mniema, iż sen jest w jego łóżku, obok niego. Dla tych dzieci sen jest jakimś realnym obrazem, który inne osoby mogłyby widzieć.

Powoli dzieci dochodzą do przekonania, że śni się głową. Charakterystyczne jest powiedzenie 6-letniego inteligentnego chłopca: „Jak się nie śpi, to on (sen) jest w naszej głowie. A jak się śpi, to on wychodzi". To znaczy: sen pochodzi z nas, ale jest poza nami. Gdy dziecko wie, że sen jest czemś wewnętrznem i wewnętrznego pochodzenia, wchodzi już w stadjum trzecie. Dziecko 7½-letnie sądzi, iż śni się oczami i sen jest w oku, zaś inne dziecko w tym wieku wierzy, że sen jest w oczach i są to „takie malutkie rzeczy, małe obrazki".

Realizm dziecięcy przechodzi stopniowo w partycypacje. Aby wyjaśnić to pojęcie wystarczy zacytować przykład, podany przez Piageta na str. 147. Dzieci często sądzą, iż słońce idzie za niemi. Jeśli przyczynę tego widzą w sobie, t. zn., gdy sądzą, iż to one posuwają słońce naprzód, jest to partycypacja. Stefan Baley podaje w *Psychologji wieku dojrzewania* przykład 15-letniej dziewczynki, która miała wrażenie, iż partycypuje w losach Piłsudskiego i że gwiazda Piłsudskiego pali się jaśniej lub przygasa, zależnie od tego, czy jej myśli o nim są mniej lub więcej intensywne. Widoczne jest z tego, że dzieci upatrują stosunek między dwoma zjawiskami, jakkolwiek między niemi niema zrozumiałego połączenia przyczynowego. Podobnie jest u ludzi pierwotnych.

Innem zjawiskiem jest animizm. Pojęcie to wyjaśnia bardzo dobrze cytowany już przykład: skoro dzieci sądzą, iż słońce idzie za niemi i podkreślają s a m o r z u t n o ś ć słońca, jest to właśnie animizm. Słowo „animizm" oznacza zatem tendencję do uważania ciał za żywe i obdarzone intencjami. Badania Piageta doprowadziły do wyodrębnienia trzech stadjów w rozwoju pojęć animistycznych. W pierwszem stadjum wszystko jest dla dziecka świadome: poruszany kamyk ma świadomość, jakkolwiek ten sam kamyk nic nie odczuwa, gdy leży w miejscu. Chłopiec 7½-letni taką dał odpowiedź: kamyk nie czuje ani ciepła, ani zimna. Jeżeli jednak spadnie na ziemię, to czuje,

„bo to go rozbiło". Widać z tego, że w tem stadjum wszystkie ciała mogą mieć świadomość, nawet przedmioty nieruchome, ale świadomość jest związana z jakąś czynnością.

W drugiem stadjum świadomość jest związana z przedmiotami, które zwykle są w ruchu, np. chmury, rzeki, wozy; wiatr, zegar itp. Ilustracją mogą być odpowiedzi $12^1/_2$-letniej dziewczynki. Na pytanie, czy woda może coś czuć, odpowiada, że tak, „bo wiatr robi fale, wtedy woda coś czuje." Kamyki, ściany, stoły nie czują nic zupełnie, ale zegar wie coś, „bo to wskazówki pokazują nam godzinę".

Bardziej przemyślany i umotywowany jest animizm w stadjum trzeciem. Zakres przedmiotów, którym dzieci przypisują świadomość, zwęża się znacznie i obejmuje tylko ciała, które są obdarzone własnym ruchem, np. wiatr, gwiazdy, deszcz, strumyki; wykluczone zaś są takie, jak auta, statki. Rozumowanie dzieci jest tu następujące: chociaż wiatr nie jest osobą, to jednak żadna siła zewnętrzna nie wpływa na niego, więc wiatr wieje sam przez się, ma przeto świadomość swego ruchu. W dalszym ciągu dochodzi do tego, że dzieci przypisują świadomość z pośród rzeczy martwych tylko słońcu i księżycowi, aż wreszcie i te przedmioty zostają usunięte a pozostają jedynie rośliny, zwierzęta, osoby, owady. Jest to stadjum czwarte, końcowe. Oznaką schyłku animizmu jest pojawienie się pojęcia „rzeczy", tj. przedmiotu bez życia. Zjawia się to najczęściej po 11 roku życia.

W części trzeciej autor omawia zagadnienie artyficjalizmu. Słowo to oznacza tendencję do mieszania przyczynowości materjalnej z wytwórczością ludzką. Przykład: chłopiec 6-letni odpowiada na pytanie, jak powstało słońce, że z nieba, że Pan Bóg rzucił zapałkę, która się zapaliła. Inne starsze dziecko twierdzi, ze słońce „Pan Bóg urodził". Chłopiec 9-letni opowiadał, że sklepienie niebieskie zrobili panowie w ten sposób, że „oni znaleźli dużo chmur i potem ci panowie wzięli i ścisnęli mocno i powiedzieli: zobaczymy, czy one zechcą się trzymać". Podobnie wyjaśniają dzieci pochodzenie piorunów i błyskawic, deszczu, śniegu, lodu, zimna, rzek, jezior, mórz, drzew, żelaza itd.

Artyficjalizm oddziaływuje wybitnie na tok myślenia dzieci. Piaget zwraca uwagę, że jest on często tak uporczywy, iż „nawet najlepiej przeprowadzone lekcje o chmurach mogą być zniekształcone przez ucznia i zasymilowane ze schematem, któryśmy przed chwilą poznali". Wielu uczniów wiedziało, że chmury są „z pary" i że para jest produktem ogrzewania lub gotowania wody, ale wnioskowali stąd, że wszystkie chmury pochodzą z garnków.

Podobnych interesujących przykładów i wniosków pedagogicznych możnaby podać więcej, jednak i wtedy streszczenie byłoby krótkie i nie oddawałoby treści dzieła, obejmującego 415 stronic. Kogo zainteresują omówione zagadnienia, sięgnie po książkę i zagłębi się w subtelne i pełne naukowej dokładności wywody genewskiego uczonego. Słowa zachęty byłyby tu nie na miejscu, gdyż autorytet Piageta jest zachętą aż nadto silną.

St. Nowaczyk (Tuchola).

Kawałkowski K. *Z dziejów odbudowy państwa.* Warszawa. Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy. Str. 217. Cena zł 4,50.

Jakkolwiek byliśmy uczestnikami i świadkami odbudowy naszej państwowości, to jednak nie wszyscy zdołaliśmy sobie wytworzyć całkowicie jasnego sądu o splocie przyczyn i warunków, jakie się na nią złożyły. Sprawy te są jeszcze zbyt świeże, bliskie i żywe, co nie pozwala niejednemu spokojnie i bezstronnie spojrzeć na te wypadki. To też dobrze się stało, że ukazała się omawiana praca. Jest ona zbiorem szkiców z tej dziedziny o charakterze polityczno-wojskowym, szkiców traktujących o wydarzeniach, związanych z odbudową naszej państwowości, ze szczególnem uwzględnieniem ich osi ideowej. Zwracają one na siebie uwagę krytycyzmem, jasnością i niezwykle umiejętną syntezą przy ujmowaniu tych zagadnień.

Książka zawiera następujące szkice: próba syntezy, dwie wojny 1830/31, 1918/20, zamach ukraiński we Lwowie, polityczne tło i znaczenie zwycięstwa sierpniowego, „bunt” gen. Zeligowskiego, gen. Żeligowski o kampanji 1920, sprawa granicy wschodniej w wojnie 1918—21, epopeja Górnego Śląska, dwa dokumenty, cudzoziemiec o wojnie polsko-rosyjskiej, dziejowe podstawy stosunku Rosji do Polski.

Odsłaniają one tę olbrzymią rolę, jaką odegrali w odbudowie naszej państwowości Marszałek Piłsudski oraz szereg wybitnych wojskowych i działaczy politycznych.

Praca ta, o dużych walorach, stanowi poważny krok w tej dziedzinie, ponadto pozwoli ona czytelnikowi na wyrobienie sobie samodzielnego sądu o tych przełomowych w naszych dziejach czasach, tem bardziej, że ze względu na przejrzyste i popularne ujęcie dostępna jest dla szerokich warstw społeczeństwa. R.

Henryk Cepnik: *Józef Piłsudski, twórca niepodległego Państwa Polskiego*. Zarys życia i działalności, popularnie skreślony. Instytut Propagandy Państwowo-Twórczej, Warszawa 1933. Str. 376, 9 plansz. Cena w oprawie zł 5,—.

Nakładem Instytutu Propagandy Państwowo-Twórczej w Warszawie, ul. Wiejska 3, który zainaugurował swą działalność wydawniczą wydaniem monografji o Prezydencie Rzeczypospolitej prof. Ignacym Mościckim, ukazała się monografja pod tyt.: *Józef Piłsudski twórca niepodległego Państwa Polskiego* pióra znanego literata i publicysty Henryka Cepnika.

Książka napisana żywo, barwnie i obrazowo, przedstawia życie i działalność Józefa Piłsudskiego od lat dziecięcych po dzień dzisiejszy. Rzecz jest utrzymana w tonie popularnym i — jako przeznaczona dla szerokiego ogółu — wypełni istniejącą w tym względzie lukę w piśmiennictwie, poświęconem życiu i pracy twórczej Józefa Piłsudskiego. Osobny rozdział poświęcono pani marszałkowej Aleksandrze Piłsudskiej. Na treść książki składają się następujące rozdziały:

Od Wydawnictwa, O kulcie wielkich ludzi, Spadkobierca wielkiej idei, Lata szkolne, Na wygnaniu, „Towarzysz Wiktor”, W więziennej celi, Na emigracji, U podstaw Czynu Orężnego, 6 sierpnia 1914 r., Żołnierz bez ojczyzny, Legjony, Szlakiem idei niepodległości, Za murami twierdzy Magdeburskiej, W wolnej Polsce, W walce o nową Polskę, Marszałkowa Aleksandra Piłsudska.

Polecamy nowe to wydawnictwo uwadze nauczycielstwa. K. K.

Jan Szwemin: *Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920—1930*, Państw. Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1933. Str. 175. Cena zł 6,50.

Wchodzimy obecnie w nowy okres w dziejach polskiego szkolnictwa. W takim przełomowym momencie warto spojrzeć wstecz, by zdać sobie sprawę, co dotychczas na polu szkolnictwa zdziałano, na jakich fundamentach budujemy przyszłość.

Zwłaszcza w Polsce zachodniej obowiązuje taki porachunek z przeszłością, bo tu najczęściej jeszcze daje się słyszeć głos, lekceważący dotychczasowy dorobek władz polskich i przeciwstawiający mu przesadnie wyolbrzymiany bilans obcy.

Dopiero publikacje p. Jabczyńskiego i p. Ręgorowicza, zestawiające, co zrobiono na terenie szkolnictwa i oświaty w Poznańskiem i na Śląsku w pierwszem dziesięcioleciu Polski odrodzonej, wykazały dowodnie, jak imponujący jest rozwój szkół na zachodnich ziemiach Polski.

Niedawno ukazała się trzecia publikacja tego rodzaju p. t. *Szkolnictwo i oświata na Pomorzu 1920—1930.* Ciekawy temat opracowany jest przez właściwego autora. Jan Szwemin, wychowanek szkoły pruskiej, karany za pracę oświatową i narodową w procesie gnieźnieńskim, mógł z własnego do-

świadczenia opisać w wstępnym rozdziale książki politykę wynaradawiającą w szkole ludowej i średniej pod zaborem. W następnych też rozdziałach, omawiających kolejno administrację szkolną, wychowanie przedszkolne, szkolnictwo powszechne, średnie, zawodowe, kształcenie nauczycieli szkół powszechnych, wreszcie oświatę pozaszkolną, stale rozporządzał materjałem porównawczym: tak bywało za Prusaka, a oto nasz dorobek. Te liczne zestawienia są bodaj najciekawsze w cennej pracy p. Szwemina. Czytamy je z pełną satysfakcją, bo z nich widać, że wobec niemieckiej mniejszości narodowej okazaliśmy wiele liberalizmu i, nie stosując wobec niej polityki odwetowej, zdołaliśmy jednak zdystansować Niemców w umiejętności rozbudowy szkolnictwa i oświaty.

O historji polskiego szkolnictwa na Pomorzu pisze p. Szwemin z wielkiem znawstwem, jakie zdobył naprzód jako wizytator Okręgu Szkolnego Poznańskiego, potem od 1925 do 1931 jako kurator pomorski, najdłużej sterujący tym okręgiem.

Wywody swe popiera p. Szwemin licznemi tablicami, podającemi ciekawe dane statystyczne oraz rozkłady godzin, które zebrał z wielką starannością. G. P.

Stanisław Jędrzejowski: *700 lat walki o Pomorze.* (Potomkowie Hagena nad Wisłą.) Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Toruń 1933. Str. 61.

Dzisiejsza ofensywa Niemców na polskie Pomorze szuka między innemi „dowodów" odwiecznej germańskości kultury pomorskiej w prehistorji i historji, a rzekome wyniki tych badań popularyzuje dla spotęgowania ducha odwetu. Prostuje je łopata prehistoryków polskich i pióro historyków, a w szeregu polskich popularyzatorów staje i „skromny pracownik na niwie społecznej", p. Jędrzejowski, wskrzeszając postać mitycznego Hagena, jako uosobienia polityki Karola W., który pierwszy nakazywał nawracać Słowian mieczem i głosić im: „Giń lub zostaj germaninem". Zestawione przez autora przykłady pochodu germańskiego „w imię krzyża" na wschód, malują dosadnie fałsz i zachłanność „kwiatu rycerstwa germańskiego", nieodrodnych synów duchowych jednookiego cyklopa o kamiennem sercu, Hagena. Cała 700-letnia historja polskiego Pomorza, to jeden łańcuch zdrad i okrucieństw niemieckich, a zarazem świadectwo niezłomnej wierności podbitych szczepów dla polskiej ojczyzny. Obszerniej przedstawia autor historję Pomorza do pokoju toruńskiego, krócej dzieje hołdowniczego księstwa pruskiego i niezależnego już od Polski panowania Prusaków, rozszerzonego rozbiorami Polski. Wzmianka o powstaniu w r. 1848 i o późniejszej germanizacji zamyka popularną książeczkę. K. K.

Włodzimierz Bielski: *Oto Prusy.* Karty z księgi niedoli ludności polskiej w Prusach Wschodnich. Nakładem Związku Obrony Kresów Zachodnich. Poznań, 1933. Stron 128. Cena zł 3,—.

Książka ta, to jeden wielki akt oskarżenia w stosunku do władz administracyjnych Prus Wschodnich w okresie t. zw. „demokratycznego systemu rządów". W kilkunastu żywo napisanych obrazach, przedstawiających warunki życia ludności polskiej na terenie Prus Wschodnich w latach ostatnich, autor daje wstrząsającą ilustrację walki, prowadzonej przez państwo z bezbronną ludnością polską. W walce tej narzędziem działania są niemieckie organizacje polityczne, gospodarcze i społeczne, metodą zaś teror, stosowany w najrozmaitszej formie. Najczęstszym przejawem jest t. zw. przez autora „teror dnia powszedniego", wyrażający się w nacisku ekonomicznym i administracyjnym. Gdy zaś te formy teroru zawiodą, zjawiają się inne, ostrzejsze, aż do najbrutalniejszego teroru fizycznego włącznie.

Obrazy, przedstawione w książce p. Bielskiego w sposób żywy i barwny, są jak najbardziej ścisłe i udokumentowane. Pochodzą one z tego okresu, kiedy powszechnym objawem były utyskiwania prasy niemieckiej, iż rząd pruski nadto pobłaża ludności polskiej, tworząc dla niej rzekome „wzorowe urządzenia kulturalne i ochronne".

Obecnie prasa wschodnio-pruska zapowiada, iż nadszedł czas porachunku z działaczami polskimi i z ludnością polską, z tymi, „którzyby głosowali na listy polskie, względnie tolerowali w swych domach gazety polskie". Zanim jednak zostanie uczyniony rachunek tego nowego okresu zbrodni, popełnianych na mniejszości polskiej w Prusach Wschodnich, dobrze się stało, iż znalazł się ktoś, kto uratował od niepamięci szereg najbardziej wymownych obrazów okresu poprzedniego. I dlatego książka p. Bielskiego powinna się znaleźć w rękach każdego Polaka. R.

Dr. Stanisław Komar, Edward Rybarz, dr. Aleksander Szczepański: *Górny Śląsk.* Nakładem Okręgu Śląskiego Związku Obrony Kresów Zachodnich, Katowice. Str. 197. Cena zł 2,—.

Mimo 11 lat przynależności Górnego Śląska do Polski, znajomość tej prastarej ziemi polskiej oraz licznych problemów politycznych, narodowych i gospodarczych z nią związanych, wiele pozostawia do życzenia nietylko wśród szerszych mas społeczeństwa polskiego, ale nawet wśród inteligencji.

Górny Śląsk jest niestety dotąd tą dzielnicą, o której (mimo narodowej siły elementu polskiego, potrafiącego przetrwać wielowiekowe odłączenie, mimo bohaterskiego wysiłku, doprowadzającego do zjednoczenia tej ziemi polskiej z Macierzą, mimo olbrzymiego znaczenia gospodarczego dla Państwa) panują dotąd w niektórych częściach Polski całkowicie sprzeczne opinje, wyrosłe na tle zupełnej nieznajomości tej ziemi.

To też na tem tle szczególnie uwydatnia się pożyteczność niedawno wydanej książki pt.: *Górny Śląsk*, zawierającej następujące rozprawy: p. Edwarda Rybarza: „Polskość Śląska w historycznym rozwoju" i „Język polski i głos jego poezji na Śląsku", dr. St. Komara: „Górny Śląsk jako polsko-niemiecki problem polityczny", wreszcie b. konsula generalnego w Bytomiu dr. Aleksandra Szczepańskiego: „Przynależność gospodarcza Górnego Śląska".

W pracach tych w wyczerpujący sposób omówione zostały wszystkie najważniejsze zagadnienia śląskie. Książka daje pełny obraz narodowego, politycznego i gospodarczego bytowania Śląska. Wskazuje na nierozerwalną historyczną łączność ludu polskiego na Śląsku z narodem polskim i wielowiekową jego walkę o wyzwolenie, podkreśla przywiązanie Ślązaków do mowy polskiej, a z licznie przytoczonych prostych, przez robotników pisanych wierszy, bije wzruszający głęboki patrjotyzm miejscowej ludności. Wyjaśnia ona dalej skomplikowane zagadnienia prawne, powstałe w związku z obowiązywaniem na Śląsku Konwencji Genewskiej, a również zarysowuje tendencje rewizjonistycznej polityki niemieckiej. Wkońcu wskazuje, że Górny Śląsk, jako główna skarbnica dóbr materjalnych Polski, jest podstawą istnienia Państwa, tak w czasie pokoju, jak i wojny.

Poza tem książka ta spełnia jeszcze jedno ważne zadanie. Stanowi ona doskonałą odpowiedź na rewizjonistyczne tendencje i kłamstwa propagandy niemieckiej, przytaczając źródłowe argumenty za polskością Śląska ze źródeł niemieckich. Zawiera ona cenny materjał statystyczny, troskliwie zestawiony, oraz dwie kolorowe mapy, wskazujące na układ ludnościowy Śląska, zarówno województwa śląskiego, jak i Śląska Opolskiego. K.

WYCINKI.

Na marginesie odczytów prof. Florjana Znanieckiego.

Dnia 5 i 6 października znany socjolog, prof. F. Znaniecki z uniwersytetu w Poznaniu wygłosił w auli Uniwersytetu Warszawskiego dwa odczyty na temat: *Wychowanie społeczne w zmiennej cywilizacji* i *Potrzeby i możliwości nowego wychowania dla nowego społeczeństwa.*

Prof. Znaniecki, jeden z najwybitniejszych uczonych polskich w dziedzinie nauk społecznych, jest autorem wielu znanych prac naukowych w języku angielskim i cieszy się powagą i uznaniem całego świata naukowego. Ostatnio powrócił z Ameryki, dokąd zaproszony został w celu przeprowadzenia badań z zakresu socjologji wychowania. Z wywodów tych niezmiernie charakterystycznych dla prądów duchowych chwili zagranicą i w Polsce podajemy ważniejsze myśli — w ujęciu dwóch stołecznych dzienników. Red.

Inteligencja i twórczość.

Problemem dziś bardzo aktualnym, który wysunął się też na czoło wywodów prof. Znanieckiego, jest problem t. zw. „inteligencji" i jej roli w życiu społecznem, zwłaszcza w życiu społecznem przyszłości.

Według prof. Znanieckiego t. zw. inteligencja, czyli, jak to określa „ludzie dobrze wychowani" (t. zn. tacy, którzy przeszli przez pewien kompleks środowisk wychowawczych, mających przygotować ich do życia i działania w pewnym ustabilizowanym i niezmiennym ustroju, jak szkoły, uniwersytety itp.) — nie nadają się do pełnego, twórczego życia w nowem społeczeństwie, w społeczeństwie zmieniającem się (jak to już dziś możemy zaobserwować) coraz szybciej, w coraz silniejszem tempie.

Typ „ludzi dobrze wychowanych". Cóż właściwie składa się na wytworzenie typu t. zw. inteligenta, czyli wedle prof. Znanieckiego typu „człowieka dobrze wychowanego"?

Składa się na to pewien typ środowiska, w jakiem się wzrasta i żyje, oraz przedewszystkiem wychowanie. Każdy z nas jest ośrodkiem pewnej liczby kół społecznych, jak rodzina, szkoła, teren pracy zawodowej, stosunki towarzyskie itp. i w każdem z tych kół jesteśmy inną osobą społeczną. Zasadnicze składniki tej „osoby społecznej" są, według prof. Znanieckiego, cztery:

Po pierwsze jesteśmy „jaźnią odzwierciedloną" w myślach i sądach danego koła o nas: tem, co nasze środowisko o nas myśli.

Powtóre — w danem kole przysługują nam pewne prawa, a zatem zajmujemy w niem pewne stanowisko.

Po trzecie — w każdem kole mamy pewne obowiązki do spełnienia, jest to nasza funkcja społeczna.

I wreszcie jesteśmy „jaźnią przetworzoną" czyli na podstawie własnych przeżyć, własnej przeszłości tworzymy sobie pewne „ja"

wyimaginowane, jakby „ideę“ naszej osoby. Ten czwarty składnik istnieje, oczywiście, nie u wszystkich.

Przez szereg lat żyjemy w pewnym specjalnym rodzaju kół. Są to koła wychowawcze, które stanowią środowisko wychowawcze; a więc rodzina, szkoła, kościół, czasami rówieśnicy, np. koła harcerskie, które mają również cele wychowawcze. Celem tych wszystkich kół jest przygotowanie danego osobnika do przyszłego udziału w życiu społecznem i w innych kołach. Ale koło wychowawcze jest samo przez się również kołem społecznem i dana jednostka musi się do niego przystosować. Stąd rozłam między przygotowawczą i teraźniejszą pracą koła.

Główny błąd „dobrego wychowania“. Rozdwajanie życia w kole wychowawczem wywiera wielce ujemny wpływ na przyszłość. Jednostka, przechodząca potem do innych kół, wnosi do nich realnie te jedynie dążności, które realnie i aktualnie w niej się rozwijały. Wychowanie przygotowawcze objawi się nie w czynie, lecz w... gadaniu; pozostanie ono na zawsze w świecie abstrakcji, w którem się rozwijało.

Prócz tego obecne wychowanie grzeszy zbytkiem nacisku na „jaźń refleksyjną“, odzwierciedloną. Całe życie osobnika „dobrze wychowanego“ upływa pod wpływem tego, co o nim inni sądzą lub powiedzą.

Kult przeciętności i obawa ryzyka. Jasną jest rzeczą, iż tego rodzaju nastawienie wpływa hamująco na ogólny poziom kultury; wytwarza się ideał „normalności“ i każdy dąży do osiągnięcia pewnego poziomu przeciętności.

Jednostka „dobrze wychowana“, nastawiona od początku na dawny, statystyczny typ życia kulturalnego, patrzy niechętnie na możliwość takich przekształceń, które mogłyby pozbawić ją stanowiska.

Przyszłość należy do „źle wychowanych“. Według prof. Znanieckiego — przyszłość należy nie do t. zw. inteligencji, lecz do ludzi „źle wychowanych“. Zaden system kulturalny nie może zachować się na zawsze w tej samej strukturze dlatego jedynie, że trwa, ale musi być poddany sprawdzianowi, czy jest aktualnie żywotny. Najwyższą wartością musi być indywiduum ludzkie jako członek społeczeństwa: kultura będzie narzędziem dla rozwoju indywidualności, a nie celem samym w sobie. Indywiduum zaś rozrastać się może w pełni tylko przez uczestnictwo w twórczości kulturalnej.

Wiedza i kultura przerosły nas; nie one nam służą, ale my im. Typ intelektualisty musi ulec zmianie; wiedza przyszła nie będzie szukała pewności, ale najbardziej płodnych hipotez.

Wychowanie przyszłości. Zmian tych nie da się osiągnąć drogą walki. To, co się dzieje w Rosji sowieckiej i we

Włoszech, jest z punktu widzenia socjologa równowartościowe. Należy stworzyć nowe grupy społeczne dla nowych celów, a zacząć od przygotowania młodzieży.

Szkoła przyszłości będzie według prof. Znanieckiego ogniskiem grup młodzieży, zmieniającem się bez przerwy, gdyż społeczeństwo młodych krok za krokiem wchodzić będzie w społeczeństwo starszych. Stąd ciągły związek między dziećmi a szczytami twórczości ludzkiej. W tem ognisku, zastępującem szkołę, nauczyciel będzie doradcą, łącznikiem między grupami młodzieży, a starszem społeczeństwem.

(Kurjer Polski.) I. K.

*

Potrzeby i możliwości nowego wychowania.

Odczyty prof. F. Znanieckiego w Uniwersytecie Warszawskim, zorganizowane przez Ligę Nowego Wychowania, wywołały gorące dyskusje, jak zwykle, gdy myśli, rzucone przez badaczy życia współczesnego, uderzają o sprawę jego przekształceń, o obraz przyszłości, co do której muszą istnieć różne zdania. Obraz, nakreślony przez prelegenta, nasuwa liczne zastrzeżenia, tem niemniej zwraca uwagę, jako próba syntezy, w której niektóre poszczególne punkty zgodne są z tezami, głoszonemi przez innych badaczy. Dowodzi to, że w pewnych epokach pewne idee powstają jednocześnie w różnych ośrodkach twórczej myśli.

Prof. Znaniecki, omawiając potrzeby i możliwości nowego wychowania, wskazał na tę specjalną cechę polskiego społeczeństwa, jaką stanowi z czasów niewoli wyniesiony bunt przeciw wpływom i wymaganiom, narzucanym przez wychowawców szkolnych — wówczas wrogich narodowi. Młodzież w szkole owego okresu rozwijała w sobie więcej samorzutności, inicjatywy, zdolności do przewodnictwa i współdziałania, niż młodzież innych narodów. Olbrzymia większość tych ludzi, którzy odegrali rolę w budowie państwa, to ci, którzy potrafili nie poddać się wpływowi kół wychowawczych, ale wywierali sami czynny wpływ na społeczeństwo. Dzięki temu — mówi prof. Znaniecki — zdolniejsi jesteśmy od innych do zainicjowania przekształceń społecznych. Musimy jednak stworzyć systematyczne metody nowego wychowania ludzi o odmiennych warunkach. Musimy mieć ludzi o wielkiej wiedzy i dalekich horyzontach intelektualnych. I oto pytanie, czy ten proces wykształcenia musi dokonywać się tak, jak dotychczas, to znaczy kosztem wychowywania jednostek zasadniczo niezdolnych do twórczego opanowania zmian kulturalnych, a nawet do przystosowania się do tych zmian? Czy nie da się zorganizować wychowania tak, aby powstał zupełnie inny typ: żywy, zdolny do życia w zawrotnym wirze zmian społecznych?

Wychowanie obecne jest wytworem sił grupowych i przystosowuje się do potrzeb pewnych grup, które mają i chcą mieć pewien typ swych członków. Ale te grupy nie umieją dać sobie rady ze zmianami życia. I dlatego, że ta zmienność cechuje życie obecne i że nowa przyszłość idzie, trzeba, aby społeczeństwo było zdolne do przystosowania się do niej i przetwarzania swej kultury. Przebudowa społeczna i przebudowa wychowania muszą iść w parze.

O jakiej to przebudowie mowa? — Największą wartością — mówi prof. Znaniecki — musi być człowiek, jako członek społeczeństwa. Kultura tylko wtedy może być uniezależniona od groźnych zmian społecznych, jeśli będzie nie celem sama w sobie, ale traktowana będzie jako narzędzie dla indywidualnego rozwoju jednostki w społeczeństwie. Każdy człowiek w nowem społeczeństwie musi być dopuszczony do udziału w tworzeniu i przetwarzaniu kultury. Nic w istniejącej kulturze nie może się ostać, co nie może służyć za narzędzie komuś do tworzenia kultury nowej. A tymczasem nasza kultura przerosła nas: nie ona nam, lecz my jej służymy.

I tu prof. Znaniecki rzuca wskazania następujące. W dziedzinie techniki trzeba pokierować wynalazczością tak, aby znikła wytwórczość masowa, a otworzyły się drogi dla twórczości indywidualnej, której na usługi winny stanąć owe tysiące koni parowych, jakiemi ludzkość rozporządza. W sferze wiedzy konieczna jest tak samo zmiana w tym kierunku, aby wiedza służyła znowu rozwojowi intelektualnemu człowieka. Obecnie, przy rosnącym kulcie faktów i badań drobiazgowych, specjalista staje się ciasnym, ograniczonym do małego odcinka. Ten typ wiedzy — zdaniem prof. Znanieckiego — musi być zostawiony „dziwactwu intelektualnemu", a „przyszła wiedza musi stawiać intelektowi swych adeptów najwyższe wymagania". W ekonomji nie może dalej istnieć struktura gospodarki pieniężnej, jako system sam w sobie. A w sferze organizacji społeczno-politycznej nie można dopuszczać do dalszego istnienia tych wielkich grup, z któremi społeczeństwo nie może sobie dać rady. Rola wielkich grup — mówi prelegent — kończy się. Nie jest normalnem, aby kilku energicznych ludzi czyniło, co chce, a ogół znosił to biernie, na niczem się nie rozumiejąc. Struktura życia społecznego w koncepcji prof. Znanieckiego opiera się na małych grupach, zrzeszających się dla wspólnych celów, lecz zbyt słabych, aby mogły wzniecać wojny, a ich organizacja centralna wiązać się winna tylko z zadaniami, wynikającemi z czynnika geograficznego.

Jak urzeczywistnić taką strukturę? Drogą ewolucji, lecz nie walki, bo społeczeństwa walczące upodobniają się w strukturze do zwalczanych, czego przykładem Włochy i So-

wiety, między któremi różnice są pod względem socjologicznym drugorzędne. Trzeba tworzyć obok istniejącego nowe społeczeństwo przez nowe wychowanie młodzieży. Człowiek może się kształcić tylko przez zbiorowe tworzenie nowych wartości kulturalnych.

Istnieje — mówi prof. Znaniecki — kultura dziecięca; może ona być samorzutna, nietylko naśladownicza. Niechże więc będzie stopniowy postęp do czynnego udziału dzieci w tworzeniu kultury do kultury dorosłych. Przytem zaś musi być ciągły związek między szczytami twórczości ludzkiej i twórczością młodzieży przez zorganizowane przodownictwo, aby społeczeństwo młodych krok za krokiem wchodziło w społeczeństwo starszych i aby w ten sposób nastąpiła ewolucja. Prof. Znaniecki widzi, jako drogę do tego, zamiast szkół obecnych — ogniska młodzieży, różne mające zadania, grupy, związane przez przodowników ze szczytami twórczości dorosłych, a przez członków — z rodzinami i całem społeczeństwem. Nauczyciele, ludzie o szerokiem kulturalnem podłożu i głębokiem zrozumieniu jednostek ludzkich, szeroko wykształceni, byliby w tych grupach przodownikami.

Jest to, jak widać, zarys, który dopiero w zapowiedzianej książce prof. Znanieckiego znajdzie rozwinięcie szczegółowe. W każdym razie poglądy te zwracają uwagę swem syntetycznem ujęciem zagadnień wychowawczych w naszej przełomowej dla kultury epoce.

(Kurjer Warszawski.) Z.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WYCIECZKI. Sekcja Turystyczna Zarządu Okręgu Z. N. P. Kraków, Rynek Gł. 29, podaje program wycieczek krajowych i zagranicznych na rok szkolny 1933 34.

I. 10-dniowa wycieczka do Wilna, Grodna, Lidy i Białowieży połączona z kilkudniowym pobytem wypoczynkowym.

II. 18-dniowa wycieczka po Polsce w lipcu.

III. 12-dniowa wycieczka do Włoch w czasie feryj Wielkiejnocy.

IV. 21-dniowa wycieczka wypoczynkowa po Austrji w czasie od 20 VI — 12 VII.

V. 10-dniowa wycieczka morska do Brukseli i Londynu.

VI. Kolonja wypoczynkowa w Tatrach w Bukowinie od 23 XII — 14 I, w cenie około 5,50 zł od osoby.

Nadto zorganizowane będą zimowe i letnie obozy turystyczne i kolonje wypoczynkowe. Bliższe dane wraz z prospektami przesyła Sekcja Turystyczna Zarządu Okręgu Z. N. P. Kraków, Rynek Gł. 29. K.

ODGŁOSY OBCHODU KU CZCI WYSPIAŃSKIEGO. Kółko rodzinne śp. St. Wyspiańskiego pragnie zebrać poza istniejącemi w obiegu księgarskim dziełami wszelkie materjały i odgłosy z obchodów 25 rocznicy zgonu poety (artykuły w gazetach i czasopismach, ilustracje obchodów, przedstawień taatralnych, afisze, ulotki, wiersze itp). Adres: Helena Wyspiańska-Chmurska, Kraków, ul. Wybickiego 1 m. 15. K.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.